

Manuela Fernandes Pereira

2º Ciclo de Estudos em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e  
Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário

Promoção da autonomia do aluno na aprendizagem de ELE

2013

Orientador: Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

## RESUMO

O desenvolvimento da dimensão do aluno enquanto ‘aprendente autónomo’ é um dos objetivos traçados no *Plan curricular del Instituto Cervantes* que o professor de espanhol língua estrangeira deve ter em conta quando planifica a sua ação didática. Com o propósito de promover o desenvolvimento da autonomia do aluno, tratamos de aprofundar a explanação do conceito de autonomia aplicado à aprendizagem de línguas estrangeiras e de refletir sobre os fatores que propiciam de forma significativa a aprendizagem dessa capacidade. O cerne deste trabalho de investigação consiste em demonstrar de que forma a conjugação desses fatores favorece o aprender a aprender e, conseqüentemente, o desenvolvimento da autonomia. Apresentamos, de igual modo, o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo a fim de ilustrar o nosso contributo para o desenvolvimento da autonomia dos alunos e uma reflexão crítica e analítica dos dados recolhidos no contexto do estágio pedagógico em ensino de espanhol língua estrangeira.

Palavras-chave: autonomia na aprendizagem, aprender a aprender, estratégias de aprendizagem, estratégias comunicativas, conhecimento metacognitivo, motivação.

## RESUMEN

El desarrollo de la dimensión del alumno como aprendiente autónomo es uno de los objetivos planteados en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* que el profesor de español lengua extranjera debe tener en cuenta cuando planifica su acción didáctica. Con el objeto de promover el desarrollo de la autonomía del alumno, tratamos de profundizar la explicación del concepto de autonomía aplicado al aprendizaje de lenguas extranjeras y de reflexionar sobre los factores que propician de forma significativa el aprendizaje de esa capacidad. El meollo de este trabajo de investigación consiste en demostrar de que forma la conjugación de estos factores favorece el aprender a aprender y, conseqüentemente, el desarrollo de la autonomía. Presentamos, de igual modo, el trabajo desarrollado a lo largo del año lectivo a fin de ilustrar nuestra contribución al desarrollo de la autonomía de los alumnos y una reflexión crítica y analítica de los datos recogidos en el contexto de práctica pedagógica en la enseñanza de español lengua extranjera.

Palabras clave: autonomía en el aprendizaje, aprender a aprender, estrategias de aprendizaje, estrategias comunicativas, conocimiento metacognitivo, motivación.

## ÍNDICE

<b>RESUMO .....</b>	<b>2</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO I: A AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....</b>	<b>9</b>
1. As origens do conceito de autonomia.....	9
2. Análise do conceito de autonomia aplicado à aprendizagem de LE.....	10
3. A problemática inerente à medição da autonomia.....	14
4. O contributo da motivação para o desenvolvimento da autonomia .....	15
5. O desenvolvimento da autonomia do aluno mediante a abordagem por tarefas .....	16
6. O papel do professor e do aluno na aprendizagem autónoma de LE .....	20
6.1. O papel do professor.....	20
6.2. O papel do aluno.....	22
 <b>CAPÍTULO II: AS ESTRATÉGIAS DO APRENDENTE DE LE .....</b>	<b>24</b>
1. As estratégias de aprendizagem.....	25
2. As estratégias comunicativas.....	28
3. A problemática à volta da instrução direta das estratégias do aprendente de LE .....	30
4. O desenvolvimento do conhecimento metacognitivo .....	34
 <b>CAPÍTULO III: O TRATAMENTO DA AUTONOMIA E DAS ESTRATÉGIAS DO APRENDENTE DE LE / ELE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E REGULADORES PARA O ENSINO DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA .....</b>	<b>37</b>
1. O tratamento da autonomia e das estratégias do aprendente de LE no <i>Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação</i> .....	37
1.1. O tratamento da autonomia.....	37
1.2. O tratamento das estratégias .....	38
2. O tratamento da autonomia e das estratégias do aprendente de ELE nos Programas de Espanhol para o Ensino Básico e Secundário homologados pelo Ministério da Educação .....	40
2.1. O tratamento da autonomia .....	40
2.2. O tratamento das estratégias .....	43
3. O tratamento da autonomia e das estratégias do aprendente de ELE no <i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i> .....	48
3.1. O tratamento da autonomia.....	48
3.2. O tratamento das estratégias .....	49

<b>PARTE II – APLICAÇÃO PRÁTICA .....</b>	<b>52</b>
<b>CAPÍTULO IV: A AULA DE ELE ENQUANTO ESPAÇO PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DO ALUNO .....</b>	<b>52</b>
1. Contextualização da prática letiva .....	52
1.1. Descrição da escola .....	52
1.2. Caracterização das turmas objeto de estudo .....	53
1.3. Descrição das unidades didáticas lecionadas .....	54
1.3.1. Unidade didática 1: ¡Únete a la Cruz Roja Juventud y promueve hábitos de vida saludables! .....	54
1.3.2. Unidade didática 2: ¡Reciclar está en tus manos! .....	55
1.3.3. Unidade didática 3: ¡Crea una guía turística de una ciudad española! .....	57
2. As atividades para a aprendizagem e assimilação dos conteúdos teóricos .....	59
2.1. Atividade de léxico.....	60
2.2. Atividade de gramática .....	63
2.3. Atividade de funções comunicativas .....	66
2.4. Atividade de trabalho de grupo .....	68
3. Os materiais autênticos.....	70
 <b>CAPÍTULO V: PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO METACOGNITIVO NA APRENDIZAGEM DE ELE .....</b>	 <b>72</b>
1. O questionário .....	72
2. A seleção de estratégias .....	78
3. A autoavaliação .....	85
 <b>CONCLUSÕES .....</b>	 <b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>97</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>101</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – “L’apprenant autonome: quelques repères conceptuels” .....	11
Figura 2 – “Defining autonomy: the capacity to take control over learning” .....	13
Figura 3 – “Responsabilidad del profesor y el alumno en el entrenamiento estratégico según el método CALLA” .....	33

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – “Aspectos claves del enfoque por tareas que desarrollan la autonomía” .....	19
Tabela 2 – “Learning Strategies” .....	28
Tabela 3 – “Communication Strategies” .....	29

Tabela 4 – Vantagens e desvantagens da instrução direta de estratégias.....	32
Tabela 5 – Descrição das estratégias ativadas nas diferentes atividades comunicativas .....	48

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Autoavaliação do grau de aprendizagem e assimilação do conteúdo lexical .....	63
Gráfico 2 – Autoavaliação do grau de aprendizagem e assimilação do conteúdo gramatical .....	65
Gráfico 3 – Heteroavaliação formativa do grau de assimilação do conteúdo gramatical .....	66
Gráfico 4 – Autoavaliação do grau de aprendizagem e prática oral do conteúdo comunicativo .....	67
Gráfico 5 – Autoavaliação do grau de assimilação dos conteúdos teóricos .....	69
Gráfico 6 – Heteroavaliação formativa do grau de assimilação dos conteúdos teóricos .....	70
Gráfico 7 – As motivações dos alunos para a aprendizagem de ELE.....	73
Gráfico 8 – Os objetivos dos alunos para a aprendizagem de ELE .....	74
Gráfico 9 – As estratégias dos aprendentes de ELE .....	76
Gráfico 10 – As atitudes dos alunos na sala de aula.....	77
Gráfico 11 – A participação dos alunos nos trabalhos em pares e em grupos .....	77
Gráfico 12 – Seleção de estratégias para realizar uma atividade de compreensão audiovisual .....	79
Gráfico 13 – Seleção de estratégias para realizar uma atividade de compreensão de leitura .....	80
Gráfico 14 – Seleção de estratégias para realizar uma atividade de expressão escrita .....	81
Gráfico 15 – Autoavaliação da capacidade para selecionar estratégias.....	82
Gráfico 16 – Crenças dos alunos a respeito da autoavaliação .....	86
Gráfico 17 – Autoavaliação das estratégias utilizadas nas atividades de compreensão audiovisual (9º e 10º anos) .....	88
Gráfico 18 – Autoavaliação das estratégias utilizadas nas atividades de compreensão de leitura (9º e 10º anos) .....	89
Gráfico 19 – Autoavaliação das estratégias utilizadas nas atividades de compreensão de expressão escrita (9º e 10º anos).....	90
Gráfico 20 – Autoavaliação das estratégias utilizadas na atividade de interação oral (11º ano) .....	91
Gráfico 21 – Autoavaliação das estratégias utilizadas na atividade de interação oral (10º ano) .....	91
Gráfico 22 – Autoavaliação das estratégias utilizadas na atividade de expressão oral (9º ano) .....	92
Gráfico 23 – Autoavaliação da capacidade para realizar atividades de compreensão audiovisual .....	93
Gráfico 24 – Autoavaliação da capacidade para realizar atividades de compreensão de leitura .....	93
Gráfico 25 – Autoavaliação da capacidade para realizar atividades de interação oral (10º e 11º anos) .....	93
Gráfico 26 – Autoavaliação da capacidade para realizar uma atividade de expressão oral (9º ano) .....	93
Gráfico 27 – Autoavaliação da capacidade para realizar atividades de expressão escrita .....	94

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – <i>Input</i> de leitura (9º ano) .....	102
Anexo 2 – Autoavaliação (9º ano).....	103
Anexo 3 – <i>Input</i> de leitura (10º ano) .....	105
Anexo 4 – Prática do conteúdo gramatical (10º ano) .....	106
Anexo 5 – Autoavaliação (10º ano).....	107
Anexo 6 – Heteroavaliação formativa da atividade de expressão escrita (10º ano) .....	109
Anexo 7 – Atividade de interação oral (10º ano).....	110
Anexo 8 – Indicações para realizar a tarefa final (11º ano) .....	112
Anexo 9 – Ficha de apoio para realizar a tarefa final (11º ano).....	113
Anexo 10 – Autoavaliação (11º ano).....	114
Anexo 11 – Heteroavaliação formativa da atividade de expressão escrita (11º ano) .....	116
Anexo 12 – <i>Input</i> de leitura (9º ano) .....	117
Anexo 13 – Questionário.....	118
Anexo 14 – Seleção de estratégias para realizar uma atividade de compreensão audiovisual (11º ano) ..	120
Anexo 15 – Seleção de estratégias para realizar uma atividade de interação oral (11º ano) .....	121
Anexo 16 – Seleção de estratégias para realizar uma atividade de compreensão de leitura (11º ano) ....	122
Anexo 17 – Seleção de estratégias para realizar uma atividade de expressão escrita (11º ano) .....	123
Anexo 18 – Atividade de compreensão audiovisual (11º ano) .....	124
Anexo 19 – Atividade de compreensão audiovisual (9º ano).....	126
Anexo 20 – Atividade de compreensão audiovisual (10º ano) .....	127
Anexo 21 – Atividade de compreensão de leitura (9º ano).....	128
Anexo 22 – Atividade de compreensão de leitura (10º ano).....	129
Anexo 23 – Atividade de expressão escrita (9º ano) .....	130
Anexo 24 – Indicações para realizar a tarefa final (10º ano) .....	131
Anexo 25 – Atividade de interação oral (11º ano).....	132
Anexo 26 – Heteroavaliação formativa da atividade de expressão oral (9º ano).....	134

## ABREVIATURAS USADAS

LE - Língua Estrangeira

ELE - Espanhol Língua Estrangeira

QECRL - *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*

PCIC - *Plan curricular del Instituto Cervantes*

CRAPEL – Centre de Recherches et d'Applications en Langue

CALLA - Cognitive Academic Language Learning Approach

## INTRODUÇÃO

Subordinado ao tema da promoção da autonomia do aluno na aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira (ELE), o presente relatório de estágio pedagógico oferece uma reflexão teórico-prática sobre os elementos inerentes ao desenvolvimento da autonomia do aluno na sua aprendizagem da língua meta.

Se nos detemos uns instantes sobre a definição de autonomia presente nos dicionários, facilmente compreendemos que a palavra provém etimologicamente do grego (junção de *auto* – ‘por si mesmo’ e *nomos* – ‘lei’) significando “1. Faculdade de se governar por si mesmo. 2. Direito ou faculdade de se reger (uma nação) por leis próprias. 3. Liberdade ou independência moral ou intelectual [...]” (Anjos, 1975: 169). Ora, se adaptamos esta definição à autonomia aplicada na aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), podemos depreender que está em causa a faculdade ou capacidade do aluno em governar ou controlar o seu processo de aprendizagem. Uma vez que a presença do professor está circunscrita a um período de tempo limitado, torna-se fundamental que um dos objetivos centrais dos professores de ELE se focalize em desenvolver a autonomia dos alunos, em ajudá-los a aprender a aprender “porque ninguna institución puede suministrar a sus alumnos todo el conocimiento y todas las destrezas que éstos necesitarán en el futuro en su vida profesional” (Jiménez Raya, 1994: 42). Por conseguinte, é de suma importância contribuir para a aprendizagem de capacidades que permitam aos alunos se desenvencilhar com sucesso nas situações de aprendizagem no contexto escolar de maneira que possam transferir esse conhecimento para descodificar informação de forma autónoma para além do período de formação escolar “porque el desarrollo de la capacidad de aprender es la única manera de garantizar al individuo el éxito en su carrera profesional y el acceso al conocimiento” (Jiménez Raya, 1994: 43).

Se, em princípio, são claros os benefícios que advêm para o aluno aprender a ser autónomo, o imbróglgio da questão reside, no nosso entender, em como fazê-lo. Essa ordem de ideias está, aliás, na origem da determinação do tema do presente relatório dado que, à partida, tínhamos noção de como ajudar o aluno a se desenvolver nas duas dimensões propostas no *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), concretamente

as dimensões relativas ao *agente social* e *hablante intercultural*, em contrapartida não tínhamos tão presente a maneira como poderíamos contribuir para que o aluno desenvolvesse a terceira dimensão, ou seja, a do *aprendente autónomo*.

Com o intuito de compreender um pouco melhor o conceito de autonomia e de esclarecer de que modo se pode fomentar a sua promoção na sala de aula, organizamos este trabalho de investigação em duas partes: na primeira procedemos a um enquadramento teórico sobre este tema e, na segunda, ilustramos os mecanismos postos em prática para promover a autonomia na sala de aula.

Constituída por três capítulos, a primeira parte do trabalho incide na análise do conceito de autonomia no âmbito da aprendizagem de LE e na sua aplicação prática mediante a adoção de uma abordagem específica. Partindo do pressuposto de que as estratégias favorecem o aprender a aprender, procuramos, igualmente, averiguar como estas são passíveis de ser exercitadas na sala de aula e como podemos levar os alunos a se consciencializar do seu uso a fim de que reflitam sobre as que sejam, para eles, mais eficazes. De igual modo, exploramos o tratamento da autonomia e das estratégias do aprendente (estratégias de aprendizagem e de comunicação) para realizar atividades comunicativas em língua nos documentos oficiais para o ensino da disciplina de espanhol (*Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas -QECRL-* e programas oficiais homologados pelo Ministério da Educação) e no documento regulador que constitui o PCIC. Consideramos importante detalhar o tratamento dos conceitos em causa nestes documentos visto que eles fundamentam a programação didática dos professores de ELE.

A segunda parte deste relatório integra dois capítulos nos quais expomos os resultados e análises obtidos no âmbito do estágio pedagógico. O primeiro capítulo incide no nosso trabalho enquanto criadores de atividades e de materiais que, *a priori*, favoreceram o desenvolvimento da autonomia do aluno e no impacto que estes tiveram na sua aprendizagem. O segundo capítulo trata do desenvolvimento do conhecimento metacognitivo dos alunos a partir da sua reflexão sobre as estratégias utilizadas para realizar distintas atividades comunicativas em língua (exceto atividades de interação escrita e de mediação oral e escrita – note-se que estas últimas não são contempladas nos programas e que o QECRL ainda não disponibilizou escalas ilustrativas de estratégias de mediação escrita e oral por nível comum de referência).



## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **CAPÍTULO I: A AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

#### **1. As origens do conceito de autonomia**

Perante esta sociedade cada vez mais globalizada, a importância que adquire a capacidade de comunicar para além da utilização da língua materna torna-se imprescindível e constitui uma ferramenta essencial para favorecer a socialização, compreensão e comunicação entre indivíduos oriundos de diferentes países e culturas. Phil Benson (2001:7) explica que a aprendizagem de línguas estrangeiras precede em vários séculos a aprendizagem das mesmas num contexto institucionalizado e, ainda hoje, são muitos os indivíduos que aprendem línguas estrangeiras fora do contexto escolar. O conceito de autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras está intrinsecamente relacionado com a aprendizagem dentro do contexto escolar e os estudos sobre o mesmo remontam a sensivelmente quatro décadas.

Nos países ocidentais, os finais da década de 60 refletiram um progresso social e político que se traduziu numa melhoria da qualidade de vida. A esfera sociopolítica contribuiu em larga medida para o desenvolvimento da autonomia ao outorgar um maior respeito pelo indivíduo no seio da sociedade. No campo educativo, a promoção da autonomia aparece ligada à educação para adultos através do desenvolvimento das aptidões que procuravam capacitar o indivíduo a atuar de forma mais responsável (Jiménez Raya, 1994: 42). Assim, a autonomia aparece associada aos contextos sociais e ideológicos no âmbito da democracia participativa que floresceu na Europa nos finais da década de 60, conferindo maior liberdade aos indivíduos.

Em 1971, impulsionado pelo Conselho da Europa, o *Projet pour les langues vivantes* desenvolve pela primeira vez o conceito de autonomia aplicado à aprendizagem de línguas. Fruto desse projeto, o *Centre de Recherches et d'Applications en Langues* (CRAPEL) na Universidade de Nancy, torna-se num dos palcos pioneiros para o desenvolvimento do conceito de autonomia. A partir da criação desse projeto, o conceito de autonomia passou a ser uma componente central dos trabalhos desenvolvidos pelo Conselho da Europa. Por essa razão, o fundador do CRAPEL, Yves

Châlon, é considerado por muitos o pai da autonomia no que se refere à aprendizagem de línguas uma vez que impulsionou os primeiros sistemas de aprendizagem autodirigida. Henri Holec sucedeu a Yves Châlon na direção do CRAPEL e, ainda hoje em dia, é um investigador conceituado no campo dos estudos sobre a autonomia (Benson, 2001: 8). Porém, averiguamos que outros investigadores têm opiniões diferentes no que concerne às origens da aprendizagem autónoma. David Little (1999: 11) atribui a origem do debate que atualmente envolve o conceito de autonomia ao relatório para o Conselho da Europa de Henri Holec, *Autonomy and Foreign Language Learning*, publicado em 1979. Nesse relatório, Holec expõe o ponto de vista de que a educação para adultos se prende com o propósito de preparar os indivíduos a serem autónomos a fim de que sejam capazes de participar no processo democrático de forma livre e que desenvolvam capacidades que lhes permitam atuar de maneira responsável na sociedade de que fazem parte. Deste modo e dessa perspetiva, facilmente podemos depreender a origem política que subjaz ao conceito de autonomia.

O conceito de autonomia aplicado ao ensino de línguas estrangeiras surgiu aquando do debate sobre o ensino de línguas no final da década de 70, poucos anos depois da irrupção do comunicativismo enquanto abordagem metodológica. No entanto, contrariamente ao que se verificou com as abordagens comunicativas que rapidamente passaram da teoria à prática, o conceito de autonomia do aprendente permaneceu num vaivém contínuo entre a teoria e a prática. As perspetivas teóricas sobre o conceito foram testadas e aperfeiçoadas à medida que se enfrentavam à realidade do ensino de línguas. Little comenta que nem todos os teorizadores do comunicativismo eram profissionais ligados à área do ensino ao passo que a teoria da aprendizagem autónoma foi essencialmente desenvolvida por profissionais como professores, formadores de professores, investigadores educativos, etc. Por conseguinte, o conceito de autonomia “thanks partly to the variety of contexts in which it was pursued, it quickly assumed a variety of meanings and emphases, at the same becoming a common curricular goal; and [...] it did not escape dilution” (Little, 2007: 2).

## **2. Análise do conceito de autonomia aplicado à aprendizagem de LE**

A autonomia corresponde ao comportamento que um indivíduo adota relativamente à sua própria aprendizagem. Como tal, torna-se complexo definir o conceito em questão visto que a autonomia é uma capacidade multidimensional que

indivíduos diferentes aplicam de maneira diferente (Benson, 2001: 47). A definição de aprendizagem autónoma apresentada por Holec no relatório para o Conselho da Europa em 1979 é ainda hoje uma das pedras fundamentais que sustenta os estudos relativos a esta matéria: “the ability to take charge of one’s own learning” (Holec, 1981: 3 apud Little, 2007: 3). Holec caracteriza a autonomia mediante o seguinte esquema:

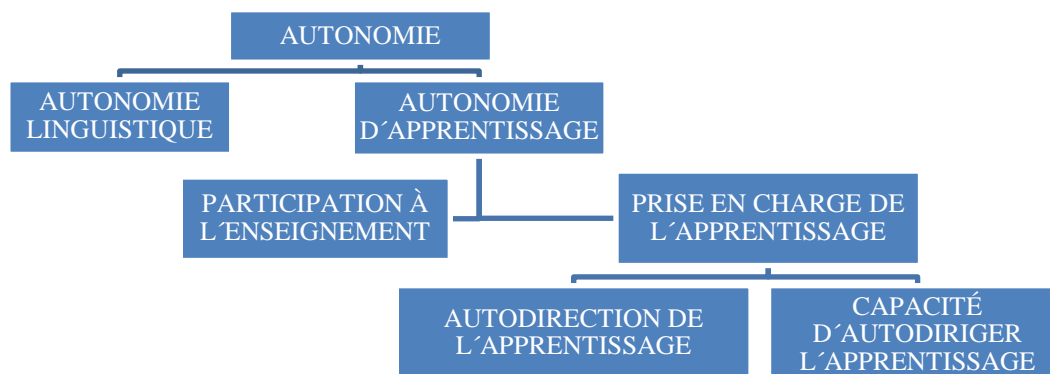


Figura 1 – “L’apprenant autonome: quelques repères conceptuels” (Holec, 1997: 13)

A definição de Holec implica que o aprendente autónomo é capaz de tomar decisões ao longo do seu percurso de aprendizagem no que concerne à sua gestão e organização da mesma. Estas decisões prendem-se com os seguintes aspetos:

- determining the objectives;
- defining the contents and progressions;
- selecting methods and techniques to be used;
- monitoring the procedure of acquisition properly speaking (rhythm, time, place, etc.);
- monitoring what has been acquired (Benson, 2001: 48).

Para tomar estas decisões e assim se responsabilizar pela própria aprendizagem, é fundamental que o aluno esteja motivado, tenha vontade e disposição para desenvolver a sua capacidade de autonomia uma vez que “[c]ette capacité [l’autonomie] n’est pas inné, elle doit s’acquérir, soit de manière ‘naturelle’, soit (et c’est le cas le plus fréquent) par un apprentissage formel, c’est-à-dire systématique et réfléchi” (Holec, 1989: 31 apud Mora Sánchez, 1996: 225).

Apesar de a definição de Holec ser um marco para os teorizadores do conceito de autonomia, estes não deixam de a considerar algo problemática ao não contemplar todos os aspetos inerentes à autonomia na aprendizagem. Com efeito, apuramos que

nem sempre é evidente compreender as aceções implícitas ao termo ‘responsabilizar-se’ utilizado por Holec. Phil Benson (2001: 47), por exemplo, prefere definir a autonomia enquanto capacidade do indivíduo para controlar a sua própria aprendizagem dado que o constructo de ‘controlo’ dá azo a uma investigação mais alargada comparativamente ao constructo ‘responsabilidade’. Por sua vez, David Little entende que a responsabilidade associada à autonomia se traduz nos seguintes moldes:

the *basis* of learner autonomy is acceptance of responsibility for one’s own learning; the *development* of learner autonomy depends on the exercise of that responsibility in a never-ending effort to understand what one is learning, why one is learning, how one is learning, and with what degree of success; and the *effect* of learner autonomy is to remove the barriers that so easily erect themselves between formal learning and the wider environment in which the learner lives (1999: 11).

Além destas considerações, Benson chama a atenção para o facto de a definição de Holec não explicitar concretamente as capacidades cognitivas do indivíduo envolvidas na aprendizagem autónoma. Nesse sentido, o autor propõe a definição que Little apresenta relativamente à autonomia a fim de complementar a de Holec, uma vez que nela estão patentes as capacidades mencionadas anteriormente:

Essentially, autonomy is a capacity – for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts (Little, 1991:4 apud Benson, 2001: 49).

Ainda a propósito das definições supramencionadas, podemos constatar que tanto Holec como Little advogam que o aprendente autónomo tem de tomar várias decisões, nomeadamente as que dizem respeito à seleção de conteúdos a serem aprendidos. Ora, tal confere uma dimensão social ao conceito de autonomia uma vez que os aprendentes têm de interatuar uns com os outros a fim de determinar os conteúdos considerados como relevantes para a sua aprendizagem: “Greater learner control over the learning process, resources and language cannot be achieved by each individual acting alone according to his or her own preferences. Control is a question of

collective decision-making rather than an individual choice” (Benson, 1996: 33 apud Benson, 2001: 49).

Assim, definir o conceito de autonomia revela-se algo complexo e por essa razão Benson opina que uma descrição adequada de autonomia tem de contemplar pelo menos três aspetos interdependentes mediante os quais o aprendente autónomo pode controlar a sua aprendizagem: ‘a gestão da aprendizagem’, ‘os processos cognitivos’ e ‘os conteúdos da aprendizagem’ (2001: 50):

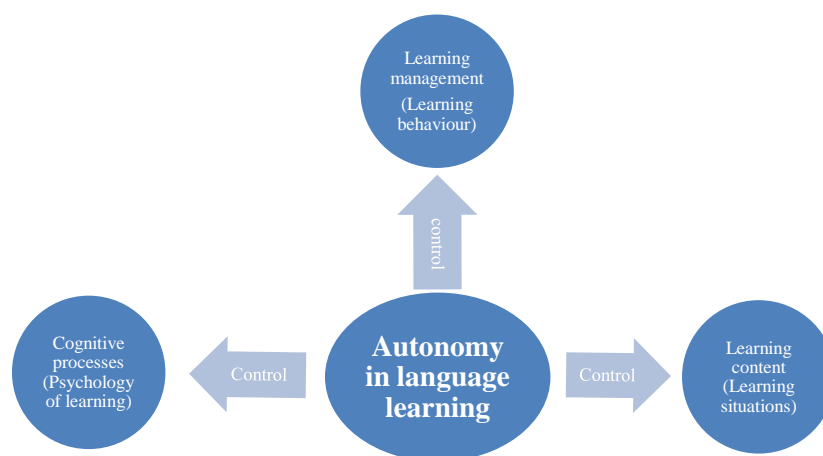


Figura 2 – “Defining autonomy: the capacity to take control over learning”

Se, por um lado, constatamos que o conceito de autonomia pode ser definido a partir de diversas perspetivas que englobam distintos fatores que, por sua vez, se podem traduzir de forma diferente para indivíduos diferentes, por outro lado, verificamos que parece haver consenso entre os investigadores para determinar o que não é autonomia:

- Autonomy is **not** a synonym for self-instruction; in other words, autonomy is **not** limited to learning without a teacher.
- In the classroom context, autonomy does **not** entail an abdication of responsibility on the part of the teacher; it is **not** a matter of letting the learners get on with things as best they can.
- On the other hand, autonomy is **not** something that teachers do to learners; that is, it is **not** another teaching method.
- Autonomy is **not** a single, easily described behavior.
- Autonomy is **not** a steady state achieved by learners (Little, 1990:7 apud Benson, 2001: 48).

### **3. Problemática inerente à medição da autonomia**

Como explica Benson (2001: 51-52), o domínio de uma determinada habilidade pode ser medido em termos linguísticos através do desempenho, da atuação de um aluno. Por exemplo, a medição da expressão oral pode ser efetuada a partir de uma determinada atividade de oralidade mediante a qual os alunos demonstram as suas capacidades para executar a mesma. Contudo, esta ordem de ideias dificilmente pode ser aplicada quando se trata de medir a autonomia de um aluno. A autonomia é um conceito passível de ser definido enquanto capacidade para controlar a própria aprendizagem e enquanto capacidade deveria ser possível medir o grau em que os alunos se tornam aprendentes autónomos. Mas, na prática, efetuar tal medição revela-se substancialmente problemático por razões de índole diversa.

Como analisamos anteriormente, a autonomia é uma capacidade multidimensional que assume formas diversas e é possível estabelecer uma série de fatores que permitem aos alunos controlar a sua aprendizagem a fim de que se possam tornar mais autónomos (capacidade para definir objetivos, capacidade para planificar a aprendizagem mediante a seleção de conteúdos, capacidade para selecionar estratégias adequadas, capacidade para monitorizar o grau de aquisição dos conteúdos aprendidos, etc.). Portanto, se é possível observar o grau de controlo que o aluno exerce sobre a sua aprendizagem, em princípio, é possível medir a autonomia. Porém, como sublinha Benson (2001: 51), não existem evidências empíricas que demonstrem que a autonomia resulta em qualquer tipo de combinação desses fatores.

Outro problema relativo à medição da autonomia relaciona-se com a natureza do próprio constructo de autonomia. Citando Bachman e Palmer (1996), Bordón explica que o constructo consiste na “definición específica de una habilidad que proporciona la base para un examen o una tarea de examen determinados, así como para interpretar la puntuación derivada de la tarea” (2006: 64). Ora, não podemos considerar que seja viável aplicar um teste ou um exame para avaliar a autonomia do aluno uma vez que esse conceito não é um método de ensino e cabe ao aluno desenvolvê-la por meio da sua motivação. Benson (2001: 52) realça que embora a autonomia seja uma capacidade passível de ser utilizada, o facto de que os alunos a tenham não significa que a exercitem. Isto explica-se porque a autonomia do aluno é um comportamento que se desenvolve a partir da iniciativa / disposição do próprio. Anteriormente, expúnhamos a

posição de Holec relativamente à autonomia, para quem a capacidade do aluno para se responsabilizar pela sua própria aprendizagem se concretiza através da capacidade para tomar decisões. Noutra linha de pensamento, Littlewood, defende que a autonomia enquanto capacidade implica dois fatores: ‘disposição’ e ‘aptidão’:

Willingness ‘depends on having both the *motivation* and the *confidence* to take responsibility for the choices required’. In these sense, willingness and ability are interdependent since ‘the more knowledge and skills the students possess, the more confident they are likely to feel when asked to perform independently; the more confident they feel, the more they are likely to be able to mobilize their knowledge and skills in order to perform effectively; and so on’ (Littlewood, 1996: 426 apud Benson, 2001: 53).

A dificuldade para medir os graus de autonomia também se deve “à natureza da aquisição da autonomia enquanto processo de desenvolvimento”. Benson (2001: 53) comenta que ainda não há estudos que demonstrem as fases pelas quais passam os alunos para se desenvolverem como aprendentes autónomos. Por essa razão, não se pode garantir que o grau de autonomia adquirido por um aluno se mantenha ao longo do seu percurso escolar e, além do mais, um aluno pode ser autónomo numa determinada área e não o ser em outras.

Embora, segundo apuramos, não foi ainda desenvolvido um modelo formal que resulte na aquisição de autonomia por parte do aluno, os professores, cujo objetivo passa por contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, deveriam poder avaliar de alguma maneira até que ponto foram bem-sucedidos nesse intento.

#### **4. O contributo da motivação para o desenvolvimento da autonomia**

Conforme o exposto no ponto anterior, a motivação desempenha um papel fundamental para que o aluno desenvolva a sua autonomia na aprendizagem. De acordo com o *Diccionario de Términos Clave de ELE*, a motivação “consiste en el conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua”. Os estudiosos distinguem motivação extrínseca e motivação intrínseca. A motivação extrínseca é gerada por uma aprendizagem baseada em recompensas exteriores ao indivíduo. Essas recompensas extrínsecas podem ser de ordem monetária, prémios, notas, determinados *feedbacks* positivos assim como o propósito de evitar castigos (Brown, 2001: 76).

Quanto à motivação intrínseca, podemos considerar a seguinte descrição desenvolvida por Edward Deci:

Intrinsically motivated activities are ones for which there is no apparent reward except the activity itself. People seem to engage in the activities for their own sake and not because they lead to an extrinsic reward. ... Intrinsically motivated behaviors are aimed at bringing about certain internally rewarding consequences, namely, feelings of competence and self-determination (Deci, 1975: 23 apud Brown, 2001: 76).

Por conseguinte, podemos concluir que a motivação intrínseca oferece maiores benefícios para o aprendente de línguas do que a motivação extrínseca dado que permite o desenvolvimento da autoestima do aluno e produz um sentimento de realização pessoal: “The most powerful rewards are those that are intrinsically motivated within the learner. [...] the behavior itself is self-rewarding; therefore, no externally administered reward is necessary” (Brown, 2001: 59).

De acordo com Jiménez Raya (1994: 44), a motivação desempenha um papel importante para o desenvolvimento de uma atitude positiva em relação à aprendizagem por parte do aluno, assim como para o “desarrollo de percepciones de autoeficiencia y control personal que subyacen a la capacidad de modificar las actitudes negativas hacia el aprendizaje”. O autor sublinha que diversos estudiosos relacionam a autonomia com a motivação intrínseca e o êxito na aprendizagem. Ao aprender a língua em função das suas necessidades e objetivos a fim de desenvolver tanto a autonomia como a competência linguística, o aluno terá mais hipóteses de ser bem-sucedido na sua aprendizagem e, conseqüentemente, não necessitará de recompensas externas para se manter motivado.

## **5. O desenvolvimento da autonomia do aluno mediante a abordagem por tarefas**

A irrupção das abordagens comunicativas na década de 70 originou mudanças de perspectivas relativamente ao processo de aprendizagem. As novas orientações para a aprendizagem de línguas estrangeiras implicaram uma série de transformações entre as quais:

- uso de la lengua con fines comunicativos;
- énfasis en los procesos naturales de aprendizaje;



- valoración de las variables individuales en el proceso de enseñanza y aprendizaje;
- enseñanza centrada en el alumno;
- importancia de la relación entre la lengua y el contexto sociocultural;
- desarrollo de la autonomía del alumno (García Santa-Cecilia, 1996: 10).

O paradigma humanista da educação “coloca al alumno en el centro de las decisiones que han de tomarse en el currículo [...] en consonancia con [...] el interés por que el alumno se fuera haciendo cada vez más responsable de su propio proceso de aprendizaje” (García Santa-Cecilia, 2007: 5). O aluno converteu-se no centro da aprendizagem e os objetivos e procedimentos de aprendizagem passaram a ser estabelecidos em função das suas necessidades e interesses relativamente à língua estrangeira:

La psicología humanista, al centrarse en la persona, ha puesto de manifiesto la importancia de aspectos como el de las propias creencias sobre la capacidad para aprender, el papel de los factores afectivos y de motivación que rodean el aprendizaje, así como el de la propia realización como individuo y como persona en el acto de aprender. Las consecuencias de estos planteamientos alertan sobre cuál es el eje de toda la acción didáctica [...] el aprendiz (Fernández, 2001a: 1).

De igual modo, a psicologia cognitiva, cujo objeto de análise consiste em estudar os processos que ocorrem na aprendizagem e as atividades mentais implicadas nesses processos, permitiu o desenvolvimento de currículos processuais que têm por objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa e “presupone que los alumnos estén capacitados para tomar decisiones sobre CÓMO y QUÉ aprender” (Jiménez Raya, 1994: 53).

A abordagem por tarefas, uma abordagem que evoluiu a partir do enfoque comunicativo, viabiliza o desenvolvimento da competência comunicativa e autonomia do aluno ao ter em conta os seus objetivos de aprendizagem, necessidades comunicativas, interesses, preferências e estilo de aprendizagem. Desta forma, esta abordagem potencia o envolvimento do aluno no seu próprio processo de aprendizagem (a) motivando-o – uma vez que aprende de acordo com as suas características e gostos

peçoais, (b) responsabilizando-o – dado que lhe é dada, por um lado, a oportunidade para negociar objetivos, conteúdos e temas com o professor e, por outro, a possibilidade de selecionar estratégias que lhe parecem mais adequadas para levar a cabo determinadas tarefas para que se desenvolva meta e cognitivamente e (c) tornando-o mais autónomo – uma vez que, ao assumir o controlo da sua aprendizagem, poderá tomar decisões, planificar e controlar a mesma. Por essa razão, “el desarrollo de la autonomía propicia el trabajo por «tarefas» y las «tarefas» son una de las formas más rentables para desarrollar la autonomía” (Fernández, 2001a: 1).

Conforme o exposto no ponto anterior, o desenvolvimento da autonomia do aluno pressupõe que este esteja disposto e tome a iniciativa de assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Esta atitude tem de ser assumida pelo aluno de forma voluntária e não pode ser imposta pelos responsáveis educativos. A autonomia não é uma capacidade que se adquire de forma espontânea, torna-se necessário que tanto os alunos como os professores convirjam esforços no sentido de desenvolver essa capacidade. Com o intuito de preparar os alunos para a aprendizagem autónoma, Sonsoles Fernández (2001a: 3) sublinha que os estudos realizados por diversos investigadores (Holec, Dickinson, Wenden, Smith) estão direcionados para uma preparação de índole psicológica e metodológica que o professor pode implementar na sala de aula através destes passos:

1. Debate sobre las creencias acerca del hecho de aprender la lengua y acerca de la propia capacidad para aprender de forma autónoma.
2. Debate sobre los papeles que se atribuyen a profesores y alumnos.
3. Cambio de actitudes: confianza, responsabilidad.
4. Reflexión sobre cómo aprendemos cada uno. Desarrollo de estrategias de aprendizaje.
5. Entrenamiento gradual en asumir responsabilidades, elegir, proponer, organizar y llevar a cabo contratos o planes de trabajo.
6. Entrenamiento gradual en autoevaluación.

Uma vez empreendida essa preparação, o professor poderá explorar e rentabilizar todas as potencialidades que proporciona a abordagem por tarefas a fim de envolver, motivar, responsabilizar o aluno para o desenvolvimento de uma aprendizagem autónoma. Fernández (2001a: 6-7) procede a uma caracterização das

componentes intrínsecas à abordagem por tarefas que permitem ao aluno se desenvolver enquanto aprendente autónomo:

<b>Activar la motivación e iniciativa del aprendiz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Activación de la motivación trayendo a la clase los intereses y necesidades concretas de los alumnos; involucrándolos activamente en la elección, realización y consecución de la tarea; y dándoles libertad, y por tanto responsabilidad, para decidir lo que necesitan aprender y cómo lo van a aprender.</li> </ul>
<b>Elegir la tarea</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Para ello, basta con estar atentos a las peticiones que hacen los propios alumnos o aprovechar las situaciones que genera la clase para empezar primero a sugerir; dejar, luego, que ellos tomen la iniciativa; negociar, entre todos —también el profesor—, lo más interesante y lo más viable; y, finalmente, elegirlo.</li> </ul>
<b>Decidir entre todos cómo se va a hacer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Empieza aquí la negociación de los pasos o tareas intermedias. Al tratarse de tareas reales y cercanas a las experiencias de los alumnos, ellos son capaces, tal vez mejor que nosotros, de discutir cuáles son los pasos oportunos. La moderación del profesor se centra en valorar la temporalización del proyecto y la viabilidad para que se cumpla.</li> </ul>
<b>Asumir responsabilidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Todo este quehacer es un trabajo cooperativo con acciones diversificadas que facilitan y enriquecen el resultado. Se trata de repartir el trabajo, asumirlo y tomar conciencia de que cada uno o cada grupo tiene un papel importante en el conjunto.</li> </ul>
<b>Cuestionarse sobre lo que se necesita aprender</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Aquí es el profesor el que ha previsto ya cuáles son las funciones y cuáles serán los exponentes más adecuados a la tarea y al nivel, pero es importante que el alumno piense y tome conciencia de lo que va a aprender, para que pueda evaluar su aprendizaje.</li> </ul>
<b>Activar y favorecer el proceso de aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Las actividades que guían el proceso de aprendizaje las diseña o las elige, normalmente, el profesor. Serán actividades que: estén orientadas al descubrimiento, sean flexibles, den oportunidad para elegir, potencien estrategias de aprendizaje, proporcionen referencias de consulta, posibiliten la autoevaluación.</li> </ul>
<b>Realizar y evaluar la tarea</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Para sostener la motivación es necesario llevar a cabo la tarea que generó todo el trabajo y satisfacer las necesidades que se suscitaron. La evaluación tiene en cuenta esa realización y el logro de los objetivos de aprendizaje que implicaba. Si se tomó conciencia de lo que era necesario aprender —objetivos y contenidos— el mismo alumno puede valorar en qué medida lo va consiguiendo, los avances y resistencias y la forma de avanzar.</li> </ul>

Tabela 1 – “Aspectos claves del enfoque por tareas que desarrollan la autonomía”  
(Fernández, 2001a: 6-7, adaptação nossa)

Consequentemente, torna-se fácil compreender a abordagem por tarefas enquanto aprendizagem centrada no aluno e nos processos. Além de potenciar o desenvolvimento da competência comunicativa, esta abordagem possibilita o desenvolvimento da autonomia do aluno conjugando motivação, consideração pelos interesses e objetivos dos alunos, atenção aos estilos de aprendizagem de cada um,

potenciação do uso de estratégias, contemplação da componente socioafetiva através do trabalho em grupos, desenvolvimento da metacognição por meio da reflexão / consciencialização do que necessita aprender para superar dificuldades e dos progressos que vai conquistando. Desta maneira, por meio das diversas decisões individuais e coletivas, o aluno pode progressivamente desenvolver-se como aprendente autónomo.

## **6. O papel do professor e do aluno na aprendizagem autónoma de LE**

### **6.1. O papel do professor**

A fim de que o aluno se responsabilize pelo seu próprio processo de aprendizagem, tomando decisões relativamente ao mesmo com o intuito de desenvolver a sua autonomia, torna-se necessário que tanto aluno como professor assumam um determinado papel na sala de aula.

No âmbito de uma aprendizagem centrada no aluno, o professor deixa de desempenhar o papel de mero transmissor de saberes para assumir o papel de consultor das metas dos alunos e o de orientador que pode proporcionar o êxito das suas expectativas (García Santa-Cecilia, 2007: 9). Embora o professor não seja o eixo central da aprendizagem, cabe-lhe promover o desenvolvimento da autonomia do aluno dado que, como previamente referido, o conceito de autonomia não é sinónimo de autodidatismo e portanto não implica aprender sem a intervenção do professor. Efetivamente, compete ao docente motivar o aluno para que este tome decisões acerca do que quer aprender e como quer aprender, estimular a sua participação nas atividades da aula, propor atividades que possibilitem o uso de estratégias, incentivar a reflexão dos alunos sobre o seu processo de aprendizagem e estar atento ao seu progresso. Esta dinâmica entre professor e aluno supõe uma negociação entre ambas as partes. Entende-se por negociação:

la toma de conciencia sobre los objetivos que uno tiene al proponerse aprender español, para cotejarlos con los de los compañeros, encontrar el tronco común que responda a los intereses de todo el grupo, y buscar el modo de completar ese tronco común con las ramas necesarias para dar con el árbol que responda a los objetivos personales (Martín Peris, 1993: 175).

De igual modo, o professor “tiene que poner especial cuidado en la selección de aquellos temas que puedan despertar el interés de los alumnos. Esto deberá tenerlo en

cuenta al seleccionar los textos de lectura, y al preparar las demás actividades de clase” (Giovannini, 1996: 51). É também importante que o docente proponha ou construa atividades que permitam ao aluno fazer inferências, deduções, formular hipóteses, utilizar diversas estratégias, ao invés de facultar-lhe diretamente toda a informação. O professor poderá igualmente ajudar o aluno a se conhecer a si mesmo, a descobrir o seu estilo de aprendizagem e ajudá-lo a compreender a maneira como aprende melhor dado que “[d]esde el punto de vista práctico, no le es posible al profesor seguir el camino individual de cada alumno en su proceso de aprendizaje. De ahí la importancia de desarrollar la autonomía, de forma que cada alumno sea su propio guía” (Giovannini, 1996: 50). Desta maneira, o professor estará em condições de ajudar o aluno a aprender a aprender e contribuir para o desenvolvimento da sua capacidade de trabalhar de forma autónoma. Este propósito pode parecer algo subjetivo pois, como vimos anteriormente, a autonomia não é um método de ensino mas sim uma capacidade que se pode adquirir mediante uma aprendizagem formal. Se encaramos a autonomia como capacidade passível de ser aprendida, então esta pode ser um conteúdo de aprendizagem podendo, deste modo, ser ensinada:

De los buenos profesores [los alumnos] aprenden no sólo conceptos, sino que captan también, cómo relacionar, analizar, sistematizar, buscar información y finalmente, aprenden a interesarse o no por las materias. Si los alumnos pueden aprender todo ello, es porque es susceptible de ser enseñado. Todo lo que se puede aprender, se puede enseñar y, si se puede enseñar, tiene cuerpo de contenido. [...] «Considerar los procedimientos y las actitudes, valores y normas como contenidos, al mismo nivel que los hechos y los conceptos, supone una llamada de atención sobre el hecho de que pueden y deben ser objeto de enseñanza en la escuela, supone aceptar hasta sus últimas consecuencias el principio que todo lo que puede ser aprendido por los alumnos puede y debe ser enseñado por los profesores» (Coll, 1992: 16 apud Escamilla, 1995: 81-82).

Por conseguinte, a motivação do aluno enquanto atitude e o aprender a aprender enquanto procedimento para o desenvolvimento da capacidade de autonomia são conteúdos que o professor pode levar em consideração para preparar um programa específico e direcionado para os seus alunos.

De acordo com Mora Sánchez (1996: 223), o professor pode ainda desempenhar funções de apoio técnico e de apoio psicossocial. A primeira “implica ayudar al

aprendiz a analizar su decisión [...] y [que] el profesor le ayude a reflexionar sobre esa toma de decisiones. [...] Por último, el profesor colabora con el aprendiz evaluando los logros de éste”. Enquanto apoio psicossocial, o professor pode “intervenir en las variables sociales que inciden de manera directa en el proceso de aprendizaje del alumno (motivaciones, situación emocional, familiar, etc.)”.

Segundo Martín Peris (1993: 168), se o professor dedica demasiada atenção ao produto da aprendizagem em detrimento do processo, reduz a sua intervenção no que diz respeito aos objetivos, programação, prática e avaliação relacionados com as atividades de aula. Ora, ao centrar a sua atenção no processo, o professor amplia a sua atuação em relação aos elementos implicados nas atividades de aula e propicia a exploração dos processos individuais (cognitivos e emotivos) e das relações interpessoais (emotivas e afetivas, de cooperação e interação). Nesta perspetiva, “el enfoque [didáctico] ya no reside en el profesor [...], sino en el proceso de aprendizaje” (Giovannini, 1996: 50). De tal forma que, o professor tem de se considerar mais como um “PROFESOR *de lenguas*” de que como um “*profesor de LENGUAS*” (Martín Peris, 1993: 168).

## **6.2. O papel do aluno**

Com o propósito de que o aluno se responsabilize pelo seu processo de aprendizagem, torna-se necessário que este seja capaz de tomar decisões em função dos seus objetivos, interesses e necessidades. Não obstante, este comportamento ou atitude face à aprendizagem comporta uma série de condicionantes que o aluno tem de aprender a desenvolver. Para iniciar este processo, consideramos fundamental que o aluno reflita sobre as razões que o levaram a aprender a LE, sobre os seus objetivos de aprendizagem, os seus interesses, as estratégias que usa para levar a cabo as atividades de aula e o seu estilo de aprendizagem. Consequentemente, o aluno tem de se conhecer a si mesmo para compreender como aprende melhor. De modo que, para encetar o processo de reflexão e desenvolver a disposição / vontade para se tornar mais autónomo, o aluno tem de estar motivado para aprender. Ao colaborar com o professor e negociar de forma responsável os objetivos, conteúdos, temas ou tarefas, o aluno poderá aprender a língua de acordo com as suas metas de aprendizagem e gostos pessoais. Assim, ao ser-lhe dada a oportunidade para aprender a língua meta em função

das suas características pessoais, propicia-se o incremento da sua motivação o que lhe permitirá desenvolver uma atitude positiva em relação à aprendizagem.

Martín Peris (1993: 178) concebeu uma lista de comportamentos<sup>1</sup> que se espera que o aluno desenvolva no contexto da aprendizagem. O aluno:

- toma decisiones sobre objetivos, contenidos y procedimientos,
- las negocia con otros miembros del grupo,
- las evalúa,
- planifica su trabajo y selecciona recursos,
- observa, analiza y corrige su producción lingüística,
- observa fenómenos lingüísticos, elabora hipótesis, genera reglas y las verifica,
- conoce su perfil de aprendizaje y aplica estrategias de comunicación y de aprendizaje, las contrasta y corrige.

En definitiva e[l] alumno es alguien que:

- toma la responsabilidad de su propio aprendizaje,
- es autónomo: no depende ni del libro ni del profesor.

Esta seleção parece-nos bastante completa e representativa das ideias chave inerentes ao desenvolvimento da autonomia do aluno, além disso, parece-nos compatível com uma aprendizagem baseada na abordagem por tarefas. Poderíamos, contudo, acrescentar descrições relativas à reflexão e motivação do aluno: o aprendente autónomo “[will] be reflective and self-aware, [will] demonstrate curiosity, openness and motivation” (Candy, 1991: 459-66 apud Benson, 2001: 85).

---

<sup>1</sup> Esta lista engloba os aspetos que consideramos mais relevantes para caracterizar o aprendente autónomo. Existem caracterizações mais exaustivas (Candy, por exemplo, elaborou uma lista com mais de 100 competências relacionadas com o aprendente autónomo), porém, como sublinha Benson (2001: 86) quanto mais exaustivas as listas, menos claro fica que as competências associadas ao aprendente autónomo são finitas e mais nos aproximamos de uma descrição do aprendente ideal.

## CAPÍTULO II: AS ESTRATÉGIAS DO APRENDENTE DE LE

O objetivo último dos enfoques comunicativos prende-se com o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes. Esta competência consiste na “serie de conocimientos -de las reglas lingüísticas, psicológicas, culturales y sociales- inconscientes y necesarios de un individuo para utilizar el idioma adecuadamente en cada situación” (Giovannini, 1996: 29). Michael Canale distingue quatro componentes que integram a competência comunicativa: a competência gramatical, a sociolingüística, a discursiva e estratégica. Esta última competência integra o domínio das estratégias comunicativas verbais e não-verbais utilizadas para fazer face a um determinado contexto comunicativo e são usadas para “(a) compensar los fallos en la comunicación debido a condiciones limitadoras en la comunicación real [...] o a insuficiente competencia en una o más de las otras áreas de competencia comunicativa; y (b) favorecer la efectividad de la comunicación” (Canale, 1995: 69). O domínio da competência estratégica potencia o aprender a aprender, o controlo sobre a aprendizagem e, em última instância, o desenvolvimento da autonomia. Portanto, “[c]uanto mayor sea la competencia de aprendizaje, mayor será la **competencia comunicativa** del alumno para expresarse en español” (Giovannini, 1996: 28).

Com o intuito de adquirir autonomia na aprendizagem, torna-se fundamental que o aluno utilize estratégias e se consciencialize das mais adequadas ou eficazes para enfrentar as distintas situações de aprendizagem com as quais se depara ao longo da sua formação escolar:

Los alumnos que aprenden satisfactoriamente han desarrollado un amplio repertorio de estrategias entre las que saben elegir la más apropiada para una situación específica, adaptándola con flexibilidad para hacer frente a las necesidades de cada caso. Para hacer esto necesitan ser conscientes de lo que hacen y de su estilo de aprendizaje, así como controlar su aprendizaje de manera que sean capaces de tomar las decisiones idóneas y cambiar su elección si ésta resulta ineficaz (Nisbet, 1987: 22).

O desenvolvimento de estratégias potencia o processo de aprender a aprender e dotará o aluno de capacidades para encarar de forma autónoma futuras situações de aprendizagem visto que “[n]o se trata de dar un pez a un hombre un día, como resume el



refrán chino, sino de enseñarle a pescar para que pueda comer siempre” (Fernández, 2011: 6).

Como visto anteriormente, John Nisbet e Janet Shucksmith atribuem um papel preponderante à consciência quando se trata de selecionar as estratégias mais adequadas. Andrew Cohen, embora também identifique essa distinção, estabelece uma ligeira *nuance* no sentido de considerar igualmente estratégia quando o aluno não a utiliza de forma consciente mas é capaz de reconhecer o seu uso se lhe é perguntado sobre a utilização da mesma (‘atenção periférica’):

language learning strategies are either within the **focal attention** of the learners or within their **peripheral attention**, in that they can identify them if asked about what they have just done or thought. If a learner’s behavior is totally unconscious so that the given learner is not able to identify any strategies associated with it, then the behavior would simply be referred to as a **process**, not a **strategy** (1996: 6).

Os estudos relativos à aprendizagem de línguas estrangeiras tendem a distinguir dois tipos de estratégias: as de aprendizagem e as comunicativas. Brown (2000: 123) caracteriza estas estratégias relacionando-as com o *input* e *output*: as estratégias de aprendizagem “relate to input – to processing, storage, and retrieval, that is, to taking in messages from others” ao passo que as estratégias de comunicação “pertain to output, how we productively express meaning, how we deliver messages to others”.

## 1. As estratégias de aprendizagem

Nas décadas de 80 e 90 do século XX, Michael O’Malley, Anna Chamot e outros investigadores estudaram as estratégias utilizadas pelos aprendentes da língua inglesa como língua estrangeira e categorizaram as estratégias de aprendizagem em três grupos principais: as metacognitivas, as cognitivas e as socioafetivas<sup>2</sup> (Brown 2000:

---

<sup>2</sup> Segundo apuramos, existe na literatura diversas formas para categorizar as estratégias de aprendizagem. Rebecca Oxford, por exemplo, classifica as estratégias enquanto estratégias diretas e indiretas. As primeiras abarcam as estratégias da memória, as cognitivas e as de compreensão. As estratégias indiretas englobam as estratégias metacognitivas, as sociais e as afetivas (Oxford, 1990: 151 apud Benson, 2001: 81). Por sua vez, María Luisa Villanueva (1997: 54-57) caracteriza as estratégias implicadas na realização de tarefas e no contexto de ensino-aprendizagem a partir de uma perspetiva processual e dinâmica. Essas estratégias dividem-se em cinco grupos: 1. “Estrategias de aprendizaje relacionadas con estrategias de percepción de la información y con actitudes hacia el aprendizaje según ciertas características psicológicas”; 2. “Estrategias comunicativas propias del funcionamiento pragmático de las lenguas que

124). As primeiras englobam a planificação da aprendizagem, a consciencialização relativamente ao processo de aprendizagem à medida que este tem lugar na realização de uma tarefa, a monitorização da compreensão e da expressão e a autoavaliação da aprendizagem. A ativação destas estratégias permite ao aluno controlar a sua própria cognição e, conseqüentemente, o próprio processo de aprendizagem. As estratégias cognitivas dizem diretamente respeito à consecução das atividades de aprendizagem e à manipulação dos materiais de aprendizagem. Estas estratégias relacionam-se portanto com a identificação, memorização, armazenamento ou recuperação de palavras e frases da LE. As estratégias socioafetivas relacionam-se com ações de caráter social que os aprendentes assumem quando interatuam com outros aprendentes e falantes da LE (Cohen, 1996: 4-5). O'Malley et al. procederam à descrição das três estratégias de aprendizagem mencionadas anteriormente:

LEARNING STRATEGY	DESCRIPTION
<b>METACOGNITIVE STRATEGIES</b>	
<b>Advance Organizers</b>	Making a general but comprehensive preview of the organizing concept or principle in an anticipated learning activity
<b>Directed Attention</b>	Deciding in advance to attend in general to a learning task and to ignore irrelevant distractors
<b>Selective Attention</b>	Deciding in advance to attend to specific aspects of language input or situational details that will cue the retention of language input
<b>Self-Management</b>	Understanding the conditions that help one learn and arranging for the presence of those conditions
<b>Functional Planning</b>	Planning for and rehearsing linguistic components necessary to carry out an upcoming language task
<b>Self-Monitoring</b>	Correcting one's speech for accuracy in pronunciation, grammar, vocabulary, or for appropriateness related to the setting or to the people who are present
<b>Delayed Production</b>	Consciously deciding to postpone speaking in order to learn initially through listening comprehension
<b>Self-Evaluation</b>	Checking the outcomes of one's own language learning against an internal measure of completeness and accuracy

---

son utilizadas por los aprendices-usuarios de la lengua extranjera”; 3. “Estrategias sociales que guardan relación con las representaciones culturales de la interacción lingüística”; 4. “Estrategias cognitivas”; 5. “Estrategias metacognitivas”.

COGNITIVE STRATEGIES	
Repetition	Imitating a language model, including overt practice and silent rehearsal
Resourcing	Using target language reference materials
Translation	Using the first language as a base for understanding and/or producing the second language <sup>3</sup>
Grouping	Reordering or reclassifying, and perhaps labeling, the material to be learned on common attributes
Note Taking	Writing down the main idea, important points, outline, or summary of information presented orally or in writing
Deduction	Consciously applying rules to produce or understand the second language
Recombination	Constructing a meaningful sentence or larger language sequence by combining known elements in a new way
Imagery	Relating new information to visual concepts in memory via familiar, easily retrievable visualizations, phrases, or locations
Auditory Representation	Retention of the sound or a similar sound for a word, phrase, or longer language sequence
Keyword	Remembering a new word in the second language by (1) identifying a familiar word in the first language that sounds like or otherwise resembles the new word and (2) generating easily recalled images of some relationship between the new word and the familiar word
Contextualization	Placing a word or phrase in a meaningful language sequence
Elaboration	Relating new information to other concepts in memory
Transfer	Using previously acquired linguistic and/or conceptual knowledge to facilitate a new language learning task
Inferencing	Using available information to guess meanings of new items, predict outcomes, or fill in missing information

---

<sup>3</sup> Embora tenhamos verificado que em numerosos estudos se utiliza ‘segunda língua’ e ‘língua estrangeira’ como conceitos equivalentes, convém lembrar a distinção entre ambos. De acordo com o *Diccionario de términos clave de ELE*, “Cuando la LM [lengua meta] se aprende en un país donde no es ni oficial ni autóctona, se considera una LE; p. ej., el español en Brasil. Cuando la LM se aprende en un país donde coexiste como oficial y/o autóctona con otra(s) lengua(s), se considera una L2 [lengua segunda]; p. ej., el guaraní para aquellos niños paraguayos cuya L1 [lengua materna] es el español, o bien el español para aquellos niños paraguayos cuya L1 es el guaraní”. No âmbito deste relatório, o conceito objeto de estudo é o de língua estrangeira.

SOCIOAFFECTIVE STRATEGIES	
Cooperation	Working with one or more peers to obtain feedback, pool information, or model a language activity
Question for Clarification	Asking a teacher or other native speaker for repetition, paraphrasing, explanation, and/or examples

Tabela 2 – “Learning Strategies”<sup>4</sup> (O’Malley et al. 1985b: 582-584 apud Brown, 2000: 125-126)

## 2. As estratégias comunicativas

A aprendizagem e utilização de estratégias comunicativas por parte do aprendente de LE permitir-lhe-á, por um lado, desenvolver a sua criatividade linguística e, por outro, desenvolver-se enquanto comunicador autónomo, capaz de exprimir significados pessoais. Efetivamente, ao aplicar essas estratégias para transmitir os seus pensamentos pessoais, o aprendiz demonstrará a sua independência como comunicador no contexto da língua meta, o que contribuirá ao incremento da sua motivação, segurança e autonomia (Littlewood, 1997: 82-83). As estratégias comunicativas abrangem as estratégias de evitação e as compensatórias:

AVOIDANCE STRATEGIES	1. Message abandonment: Leaving a message unfinished because of language difficulties.
	2. Topic avoidance: Avoiding topic areas or concepts that pose language difficulties.
	3. Circumlocution: Describing or exemplifying the target object of action (e.g., <i>the thing you open bottles with for corkscrew</i> ).
	4. Approximation: Using an alternative term which expresses the meaning of the target lexical item as closely as possible (e.g., <i>ship for sailboat</i> ).
	5. Use all-purpose words: Extending a general, empty lexical item to contexts where specific words are lacking (e.g., the overuse of <i>thing, stuff, what-do-you-</i>

<sup>4</sup> Relativamente à discriminação das estratégias de aprendizagem estabelecida por Chamot e O’Malley, Brown sublinha o seguinte: “Note that the latter strategy, along with some others, [...] are actually communication strategies” (2000: 124). Ellen Bialystok, citando Fillmore, identifica três estratégias sociais: 1- “Join a group and act as if you understand what’s going on, even if you don’t”; 2- “Give the impression – with a few well-chosen words – that you can speak the language”; 3- “Count on your friends for help” (Fillmore, 1979: s.p. apud Bialystok, 1990: 29). Rebecca Oxford propõe três grupos de estratégias afetivas: A. Lowering your anxiety; B. Encouraging yourself; C. Taking your emotional temperature (Oxford 1990: 21 apud Benson, 2001: 83).

<b>COMPENSATORY STRATEGIES</b>	<i>call-it, thingie</i> ).
	6. Word coinage: Creating a nonexistent L2 word based on a supposed rule (e.g., <i>vegetarianist</i> for <i>vegetarian</i> ).
	7. Prefabricated patterns: Using memorized stock phrases, usually for ‘survival’ purposes (e.g., <i>Where is the _____</i> or <i>Comment allez-vous?</i> , where the morphological components are not known to the learner).
	8. Nonlinguistic signals: Mime, gesture, facial expression, or sound imitation.
	9. Literal translation: Translating literally a lexical item, idiom, compound word, or structure from L1 to L2.
	10. Foreignizing: Using a L1 word by adjusting it to L2 phonology (e.g., with a L2 pronunciation) and/or morphology (e.g., adding to it a L2 suffix).
	11. Code-switching: Using a L1 word with L1 pronunciation or a L3 word with L3 pronunciation while speaking in L2.
	12. Appeal for help: Asking for aid from the interlocutor either directly (e.g., <i>What do you call...?</i> ) or indirectly (e.g., rising intonation, pause, eye contact, puzzled expression).
	13. Stalling or time-gaining strategies: Using fillers or hesitation devices to fill pauses and to gain time to think (e.g., <i>well, now let’s see, uh, as a matter of fact</i> ).

Tabela 3 – “Communication Strategies”<sup>5</sup> (Dörnyei, 1995: 58 adaptado por Brown, 2000: 128)

De acordo com Douglas Brown, as estratégias de evitação incidem em quatro subcategorias: sintática, léxica, fonética (estratégia 1) e temática (estratégia 2). Estas estratégias são utilizadas pelo aprendente de LE quando as suas limitações relativas à competência linguística constituem um entrave que o impedem de expressar oralmente ou por escrito as suas intenções comunicativas. Com o propósito de evitar por completo um determinado tema, os aprendentes utilizam diversos métodos como, por exemplo, mudar de assunto, fazer de conta que não entendem o seu interlocutor ou abandonar por completo a transmissão da mensagem.

---

<sup>5</sup> Embora as estratégias de comunicação não se esgotem nas 13 expostas por Brown, elas representam as estratégias mais frequentemente utilizadas pelo aprendente de LE. Porém, convém sublinhar que diversos investigadores, (Cohen e Apeh, Chesterfield, Rost e Ross, etc.), constataram que os aprendentes utilizam, além das mencionadas, outras estratégias comunicativas e as investigações relativas a estas estratégias continuam a ser desenvolvidas atualmente (Brown, 2000: 130).

As estratégias compensatórias são utilizadas pelo aprendente de LE para enfrentar dificuldades na comunicação procurando meios alternativos para conseguir transmitir as suas intenções comunicativas. Essas estratégias consistem em contornar uma dificuldade linguística<sup>6</sup> recorrendo a, por exemplo, perífrases, sinónimos, traduções, pedidos de esclarecimento, quinésia, estruturas prefabricadas, criação de neologismos, adaptação de palavras da língua materna à fonética da língua meta, etc.

### **3. A problemática à volta da instrução direta das estratégias do aprendente de LE**

Como tivemos oportunidade de verificar, existem numerosos estudos que correlacionam autonomia na aprendizagem com o uso de estratégias por parte do aprendente de LE e, de acordo com Brown, “Wenden (1995) was among the first to assert that learner strategies are the key to learner autonomy, and that one of the most important goals of language teaching should be the facilitation of that autonomy.” (Brown, 2000: 130). No entanto, parece não haver consenso entre os investigadores relativamente ao ensino das estratégias na sala de aula. A exercitação estratégica assume frequentemente um papel pouco preponderante na programação organizada pelo professor uma vez que não existe um modelo geralmente aceite para a instrução de estratégias. Essa lacuna deve-se ao facto de a discussão à volta do conceito de estratégia ainda estar em aberto nomeadamente no que concerne à sua definição e delimitação e tal tem, até ao momento, inviabilizado pôr em prática esta instrução de uma forma sistemática, mediante uma base teórica validada pela comunidade científica (Martín Leralta, 2006: 234). Além do mais, o ensino de estratégias é considerado como algo complexo devido à subjetividade inerente à seleção das mesmas para realizar uma tarefa dado que essa seleção depende do estilo de aprendizagem de cada aluno: “cabe subrayar que es difícil enseñar las estrategias en sí [...]. Es el estudiante quien tiene que descubrir cuáles de las estrategias posibles convienen más a su propio estilo de aprendizaje” (Giovannini, 1996: 29).

---

<sup>6</sup> Martín Leralta (2006: 235) sublinha que a ativação das estratégias comunicativas pode ocorrer ainda que não haja um problema para enfrentar ou dificuldades para contornar: “Communication strategies can occur in the absence of problemcity” (Bialystok, 1990: 4). Essa ativação teria por objetivo aperfeiçoar a capacidade comunicativa e tal constitui também um objetivo estratégico.

Ainda que sejam necessários estudos que comprovem empiricamente que as estratégias podem ser ensinadas e aprendidas, Susana Martín Leralta justifica a transmissão didática das estratégias com base em três pressupostos:

[1.] la posibilidad de explicar el concepto y funcionamiento de las estrategias aplicadas al aprendizaje y la comunicación en LE [...]; [2.] la posibilidad de demostrar visiblemente los efectos que causa la aplicación invisible de las estrategias concretas en la realización de tareas lingüísticas determinadas [...], y [3.] la posibilidad de ofrecer en el aula oportunidades de práctica guiada y libre en la aplicación de un amplio repertorio de estrategias aplicables a las tareas lingüísticas habituales, centrando la atención del aprendiz en el proceso de realización de la tarea más que en el resultado (Grenfell, 2002: s.p. apud Martín Leralta, 2006: 238).

Não obstante, alguns investigadores consideram que não se deve ensinar estratégias visto que a sala de aula é um espaço dentro do qual se deve ensinar a língua e o professor deve dedicar a sua competência para esse efeito e não ocupar tempo de aula para ensinar estratégias. Apesar dessas vozes discordantes, apuramos que as vantagens da instrução direta de estratégias são mais numerosas do que as desvantagens, como podemos verificar nesta adaptação em tabela do exposto por Martín Leralta (2006: 240-241):

	Ventajas (Estudios de intervención en el aula que justifican la instrucción de estrategias)	Desventajas (Bialystok, 1990; Kellerman, 1991; Rees-Miller, 1993)
1	Mejora de la realización lingüística;	Escasa contribución de las actividades de concienciación al aprendizaje lingüístico;
2	Fortalecimiento del aprendizaje;	Necesidad de que el docente domine el uso y evaluación de las estrategias;
3	Contribución a un aprendizaje más rápido;	Dificultad de adecuar la instrucción a las diferencias individuales de los aprendices;
4	Apoyo en el proceso de aprendizaje continuo;	Disminución del tiempo dedicado a la práctica lingüística a favor de las estrategias;
5	Fomentación de la individualización del proceso de aprendizaje;	Transferencia natural de la competencia estratégica inconsciente de la lengua materna a la meta;
6	Contribución a que los aprendices se conviertan en más autodirigidos;	Falta de evidencias empíricas de la contribución a la mejora de la competencia lingüística.
7	Favorecimiento de la autonomía del aprendiz contribuyendo a su independencia y madurez;	
8	Papel relevante para la supresión de los bajos rendimientos;	

9	Papel más activo de los alumnos en el proceso de aprendizaje;	
10	Contribución a la reducción del estrés;	
11	Contribución a que los individuos se conviertan en mejores aprendices;	
12	Desarrollo del control y responsabilidad del propio aprendizaje.	

Tabela 4 – Vantagens e desvantagens da instrução direta de estratégias

Martín Leralta (2006: 239-241) propõe o treino estratégico dos alunos na sala de aula concebido a partir de três componentes: “la estructuración didáctica del input en el aula”, “la integración de los contenidos procedimentales en los lingüísticos” e “el traspaso paulatino de responsabilidad del docente al alumno”. Desta forma, mediante a estruturação de um *input* que permita a exercitação de diversas estratégias em função de um determinado âmbito de aprendizagem, os discentes serão capazes, num processo que se há-de desenvolver a médio / longo prazo, de aplicar estratégias adequadas para decodificar o input apresentado. De igual modo, mediante o seu desenvolvimento metacognitivo e cognitivo, os alunos também serão capazes de transferir essa aprendizagem para fazer frente a novos contextos de aprendizagem. Assim, através deste processo, o aluno poderá consciencializar-se do seu processo de aprendizagem, tornando-se mais responsável e, por consequência, mais autónomo.

Conforme o exposto anteriormente, ainda não existe um modelo formal e aceite para a instrução direta de estratégias na sala de aula. Contudo, segundo Natalia Sanjuán Bornay, a aplicação do método CALLA<sup>7</sup> (*Cognitive Academic Language Learning Approach*), desenvolvido por Chamot e O’Malley, tem proporcionado resultados positivos na aprendizagem de línguas estrangeiras. Este método consiste na instrução direta de estratégias na sala de aula e desenvolve-se por meio de cinco etapas (Chamot et al., 1999: 45 apud Sanjuán Bornay, 2010: 2-3, adaptação nossa):

1 – Preparação: identificação das estratégias que já conhece e que costuma utilizar (ativação do conhecimento metacognitivo);

---

<sup>7</sup> Apesar de não haver estudos suficientes sobre a criação de técnicas para ensinar os alunos a aprender como podem utilizar estratégias de forma efetiva, existem, além do método CALLA, outros modelos para a instrução baseada nas estratégias que são atualmente aplicados na sala de aula. A nossa intenção consiste apenas em exemplificar um dos modelos atualmente utilizados.



- 2 – Apresentação: introdução de uma nova estratégia ensinada de forma explícita: descrição das suas características, utilidade e possíveis aplicações através de exemplos;
- 3 – Prática: realização de atividades que requeiram a utilização das estratégias aprendidas;
- 4 – Avaliação: reflexão sobre a pertinência da aplicação da estratégia aprendida para realizar uma tarefa concreta (desenvolvimento metacognitivo);
- 5 – Expansão: utilização das estratégias em tarefas similares e em novos contextos (desenvolvimento da competência estratégica).

Este modelo, de acordo com Sanjuán Bornay (2010: 3), é flexível (não consiste numa sequência lineal rígida) pelo que compete ao professor decidir a sequência das etapas segundo as características dos seus alunos e, inclusive, decidir a supressão de determinada(s) fase(s). Tal como a proposta afiançada por Martín Leralta, o objetivo do método CALLA também consiste no desenvolvimento da autonomia do aluno mediante a transferência progressiva da responsabilidade na aprendizagem do docente para o aluno. Consoante a progressão nas etapas do método CALLA, a responsabilidade do professor assume uma preponderância cada vez menor ao passo que a do aluno assume uma preponderância cada vez maior:



Figura 3 – “Responsabilidade do professor e o aluno no treinamento estratégico segundo o método CALLA” (Sanjuán Bornay, 2010: 3).

#### 4. O desenvolvimento do conhecimento metacognitivo

Segundo Benson, numerosos autores correlacionam reflexão e autonomia. Little, por exemplo, considera a reflexão como uma das características essenciais para o desenvolvimento da autonomia: “The growth and exercise of general behavioral autonomy may or may not entail processes of conscious reflection. [...] But if we make the development of autonomy a central concern of formal learning, conscious reflection will necessary play a central role from the beginning” (Little, 1997a: 94 apud Benson, 2001: 90). Por sua vez, Candy relaciona reflexão e autonomia da seguinte forma: “If people are to develop a sense of personal control, they need to recognize a contingent relationship between the strategies they use and their learning outcomes, and this may well involve having learners maintain learning journals, analyzing their own approaches to learning” (Candy, 1991: 389 apud Benson, 2001: 93). De modo que, com o objetivo de controlar o seu processo de aprendizagem e de assim se tornar mais autónomo, é necessário que o aluno se consciencialize do seu processo de aprendizagem, refletindo sobre o mesmo: “La reflexión es el elemento clave que va a facilitar el desarrollo de la metacognición y el conocimiento de otras formas de enfrentarse a una misma tarea” (Jiménez Raya, 1994: 49).

John Nisbet e Janet Shucksmith situam a origem do conceito de metacognição em 1970, atribuindo-a a John Flavell quem, em 1976, definia metacognição nestes termos:

Metacognición significa el conocimiento de uno mismo concerniente a los propios procesos y productos cognitivos [...]. Así practico la metacognición [...] cuando caigo en la cuenta de que tengo más dificultad en aprender A que B; cuando comprendo que debo verificar por segunda vez C antes de aceptarlo como un hecho [...]. La metacognición indica, entre otras cosas, el examen activo y consiguiente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos cognitivos sobre los que versan (Flavell, 1976: s.p. apud Nisbet, 1986: 54).

Por sua vez, Benson atribui a origem da metacognição nas investigações relativas à autonomia na aprendizagem a Wenden quem, em 1995, identificava as estratégias de planificação, monitorização e avaliação como sendo as que mais se destacavam nos estudos que incidiam sobre a autonomia. Para Wenden, a metacognição define-se como “the stable, statable and sometimes fallible knowledge learners acquire

about themselves as learners and the learning process” (Wenden, 1995: 185 apud Benson, 2001: 96).

O desenvolvimento do conhecimento metacognitivo do aluno constitui, deste modo, uma das chaves para que este se consciencialize e reflita sobre o seu processo de aprendizagem “a fin de [desarrollarse] como agente y constructor activo de conocimiento a través de la negociación e interacción con los demás agentes del proceso, alumnos y profesor” (Díaz Martínez, 2012: 4). Wenden considera três campos que viabilizam o conhecimento metacognitivo:

1) Conocimiento personal. En referencia a los factores afectivos y cognitivos que pueden inhibir o facilitar la adquisición de la lengua (las diferencias individuales del alumno), incluyendo el conocimiento que el alumno tiene acerca de sí mismo como aprendiz (su autoconcepto). 2) Conocimiento estratégico. Es el conocimiento que tiene el alumno sobre estrategias. [...] 3) Conocimiento de la tarea. Se refiere al conocimiento que necesita el estudiante sobre los procedimientos necesarios para llevar a cabo la tarea con éxito (propósito, naturaleza y exigencias de la tarea) (Wenden, 1991,1998, 2001 apud Díaz Martínez, 2012: 5).

O conhecimento sobre o próprio processo de aprendizagem permitirá ao aluno formular objetivos e consciencializar-se das suas necessidades comunicativas e teóricas, o que potenciará a planificação e controlo da sua aprendizagem enquanto agente ativo e autorregulador. Esta atitude reflexiva por parte do aluno desencadeará o desenvolvimento do seu conhecimento metacognitivo e, conseqüentemente, fomentará a sua aprendizagem autónoma da LE (Díaz Martínez, 2012: 5).

A metacognição aplicada à realização de uma determinada tarefa requer por parte do aluno a compreensão do objetivo, dos requisitos inerentes à realização da mesma e da determinação do tipo de tarefa com a qual se enfrenta. As estratégias metacognitivas são, portanto, capacidades através das quais os alunos podem gerir e regular a sua aprendizagem (Díaz Martínez, 2012: 5). Quando o aluno leva a cabo uma determinada tarefa tem de tomar diversas decisões relacionadas com o conteúdo, a progressão, o ritmo, a seleção de estratégias cognitivas e a autoavaliação do grau de consecução da tarefa. As decisões relativas à planificação, monitorização e avaliação (estratégias metacognitivas) ocorrem à medida que o aprendiz leva a cabo a tarefa (Benson, 2001: 96-97), de maneira que a metacognição implica a consciencialização

sobre os processos mentais envolvidos durante a realização da tarefa. O discente tem de aprender a passar da seleção intuitiva de estratégias para uma seleção deliberada para fazer face às diferentes situações de aprendizagem, o que, em última instância, o conduzirá ao aprender a aprender (Nisbet, 1987: 23). Por essa razão, “the process of learning how to learn language is inseparable from the process of learning languages” (Benson, 2001: 98).

Por ultimo, convém realçar a relação que se estabelece entre desenvolvimento metacognitivo e motivação: “El elemento que desencadena el entramado metacognitivo es la motivación y, a su vez, un elemento que desencadena la motivación es esse saber metacognitivo de que no se sabe, la conciencia de que se está aprendiendo y de que queda algo por aprender” (Barranco Pérez, 2008: 194). Efetivamente, o aluno necessita estar motivado para empreender um processo de reflexão sobre o seu processo de aprendizagem, planificando, monitorizando e autoavaliando as suas atuações. Tanto a identificação de dificuldades e a consequente tentativa para superá-las como a identificação dos êxitos na aprendizagem contribuirá para o desenvolvimento da motivação (Jiménez Raya, 1994: 49). Os estudos levados a cabo por alguns investigadores em 1987 (Jones, Palinscar, Ogle e Carr) evidenciaram a correlação entre motivação e autonomia demonstrando que os alunos mais motivados utilizam mais estratégias, em particular as relativas à planificação, monitorização e avaliação e os alunos menos motivados aplicam um leque de estratégias mais limitado e estão menos aptos a atuar de forma estratégica (Grenfell, 2007: 15).

### **CAPÍTULO III: O TRATAMENTO DA AUTONOMIA E DAS ESTRATÉGIAS DO APRENDENTE DE LE / ELE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E REGULADORES PARA O ENSINO DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA**

#### **1. O tratamento da autonomia e das estratégias do aprendente de LE no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação***

##### **1.1. O tratamento da autonomia**

Publicado em 2001, o QECRL tem por objetivo estabelecer bases comuns para a elaboração de programas, orientações curriculares, métodos de ensino, etc., em toda a Europa (García Santa-Cecilia, 2004: s.p.). No nosso entender, torna-se fundamental compreender as bases ideológicas que subjazem neste documento uma vez que este constitui um dos alicerces cruciais para a prática docente no âmbito do ensino de LE. Assim, convém realçar que o QECRL está ao serviço de vários propósitos relativamente à aprendizagem da LE, entre os quais os de facilitar uma comunicação eficaz entre os indivíduos no seio da Comunidade Europeia, potenciar uma maior mobilidade dos seus membros e favorecer o respeito pela diversidade cultural, de maneira que “Para atingir estas finalidades, a aprendizagem de línguas deve ser feita ao longo de toda a vida” (QECRL, 2001: 25).

Nesse sentido, o aprendente de LE deve ser incentivado na sua autonomia dado que a aprendizagem continua para além do contexto escolar. Por essa razão, parece-nos essencial que a aula de LE funcione como um palco onde o professor possa munir os seus alunos de ferramentas que lhes permitam continuar a aprender ao longo de toda a sua vida de forma autónoma. Para concretizar esse objetivo, o QECRL indica que “[a] aprendizagem autónoma pode ser encorajada se o ‘aprender a aprender’ for considerado parte integral da aprendizagem da língua, de forma a que os aprendentes tomem progressivamente consciência do modo como aprendem, das opções que lhes são oferecidas e que melhor lhes convêm” (QECRL, 2001: 199). O referido documento materializa esse objetivo na planificação da aprendizagem autónoma da LE por meio do “despertar da consciência do aprendente para o estado actual dos seus conhecimentos; a

fixação pelo aprendente de objectivos válidos e realistas; a selecção de materiais; a auto-avaliação” (QECRL, 2001: 26).<sup>8</sup>

## **1.2. O tratamento das estratégias**

Embora o QECRL não imponha uma metodologia de ensino de LE específica, sugere a adoção de uma abordagem orientada para a ação, mediante a qual os aprendentes são considerados enquanto “actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico” (QECRL, 2001: 29). A consecução destas tarefas implica o uso estratégico das competências do aprendente de modo que uma abordagem orientada para a ação leva em consideração “os recursos cognitivos, afectivos, volitivos e o conjunto de capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como actor social” (QECRL, 2001: 29). A fim de levar a cabo as tarefas que envolvem o processamento de textos orais e escritos, os aprendentes têm de utilizar estratégias de comunicação e de aprendizagem. O documento define as estratégias enquanto “qualquer linha de acção organizada, regulada e com uma finalidade determinada pelo indivíduo para a realização de uma tarefa que ele escolhe ou com a qual se vê confrontado” (QECRL, 2001: 30), situando-as na “charneira entre os recursos do aprendente (competências) e o que ele é capaz de fazer com eles (actividades comunicativas)” (QECRL, 2001: 51). A sua utilização permite ao aprendente de LE “mobilizar e equilibrar os seus recursos, [...] activar capacidades e procedimentos, [...] e a completar com êxito a tarefa em causa, da forma mais exaustiva ou mais económica, segundo os seus objectivos pessoais” (QECRL, 2001: 90).

O quarto capítulo do QECRL propõe uma lista de estratégias implicadas em cada uma das actividades comunicativas em língua. Essas estratégias são encaradas enquanto princípios metacognitivos: *Planeamento prévio*, *Execução*, *Controlo* e *Remediação* para fazer face tanto oralmente como por escrito às actividades de produção, receção, interação e mediação (QECRL, 2001: 90).

---

<sup>8</sup> Com o intuito de representar de forma fidedigna as fontes utilizadas neste relatório, mantivemos a ortografia original presente nos documentos desenvolvidos previamente à entrada em vigor do novo acordo ortográfico da língua portuguesa.

Por meio das estratégias de produção, o aprendente poderá mobilizar recursos para levar a cabo uma determinada tarefa explorando os seus pontos fortes – encontrando formas para se desenvencilhar em diferentes situações de aprendizagem (estratégias de êxito) e minimizando o impacto dos seus pontos menos fortes – reduzindo as suas ambições para obter êxito numa determinada situação (estratégias de evitação). As estratégias de produção distribuem-se em quatro etapas (QECRL, 2001: 99-100): 1 – Planear (ensaiar; localizar recursos; tomar em conta o auditório; ajustar a tarefa; ajustar a mensagem); 2 – Executar (compensar; construir sobre o conhecimento prévio; tentar); 3 – Avaliar (controlar o resultado); 4 – Remediar (autocorreção).

As estratégias de receção envolvem a compreensão e a identificação do contexto e a ativação de conhecimentos do mundo relevante para a atividade de compreensão. Estas estratégias desenvolvem-se em quatro etapas (QECRL, 2001: 111): 1 – Planeamento (enquadramento: seleção de um quadro cognitivo; ativação de um esquema; criação de expectativas); 2 – Execução (identificação de indícios e inferência a partir deles); 3 – Avaliação (verificação de hipótese; confrontação de indícios com os esquemas); 4 – Remediação (revisão de hipóteses).

Para levar a cabo atividades de interação, para além da utilização de estratégias de produção e receção, são ativadas estratégias de discurso e de cooperação, próprias das interações que implicam a construção e gestão coletiva de um significado em tempo real. O QECRL propõe a gestão dessas estratégias mediante quatro fases (QECRL, 2001: 125-126): 1 – Planeamento (enquadrar: selecionar o modo de execução; identificar lacunas de informação e de opinião: condições de adequação; avaliar aquilo que pode ser um pressuposto; planear os intercâmbios); 2 – Execução (tomar a palavra; cooperar: interpessoal; cooperar ao nível das ideias; lidar com o inesperado; pedir ajuda); 3 – Avaliação (controlar o esquema e o modo de execução; controlar o efeito, o resultado); 4 – Remediação (pedir esclarecimento; esclarecer; remediar a comunicação).

Com o propósito de enfrentar as dificuldades inerentes aos recursos limitados que se tem para descodificar a informação e estabelecer um significado equivalente, o documento propõe as seguintes estratégias para levar a cabo atividades de mediação (QECRL, 2001: 130): 1 – Planeamento (desenvolver o conhecimento prévio; localizar fontes; preparar um glossário; ter em conta as necessidades dos interlocutores; selecionar a unidade de interpretação); 2 – Execução (prever processando a informação

recebida e formulando o último fragmento simultaneamente e em tempo real; anotar possibilidades, equivalências; colmatar lacunas); 3 – Avaliação (verificar a coerência nas duas versões; verificar a consistência de usos); 4 – Reparação (afinar com a ajuda de dicionários; consultar especialistas, fontes).

## **2. O tratamento da autonomia e das estratégias do aprendente de ELE nos Programas de Espanhol para o Ensino Básico e Secundário homologados pelo Ministério da Educação**

### **2.1. O tratamento da autonomia**

O Programa de Espanhol para o Ensino Básico especifica um conjunto de finalidades inerentes à aprendizagem de ELE e particulariza a promoção da autonomia do aluno nos seguintes termos:

- Favorecer a estruturação da personalidade do aluno pelo estímulo continuado ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido da responsabilidade e da autonomia.
- Promover a autonomia do aluno no processo de aprendizagem, tornando-o responsável pelo uso da língua através da fixação de objectivos, pela gestão de aprendizagem e pelo aproveitamento dos recursos disponíveis (Sá Fialho, 2009: 3).

A aplicação prática destas finalidades materializa-se numa sugestão metodológica que incentiva o aluno a se responsabilizar pela construção do seu próprio saber, assumindo a planificação e controlo da sua aprendizagem. A fim de que possa assumir essa responsabilidade, o aluno tem de analisar e consciencializar-se das suas preferências, dos seus objetivos e necessidades de aprendizagem, das estratégias utilizadas, da sua atitude quando realiza uma tarefa. O programa sugere a realização de questionários para, por um lado, fomentar essa reflexão por parte do aluno e, por outro, para que o professor possa, uma vez analisados os dados recolhidos, construir sequências de trabalho que tenham em conta esses dados. De igual modo, o professor pode estimular a autonomia do aluno desenvolvendo atividades que impliquem uma atuação de carácter indutivo. Estas podem concretizar-se “identificando por exemplo o propósito de uma tarefa em concreto ou generalizando e formulando regras a partir da observação de fenómenos e contextos nos quais se apresenta” (Sá Fialho, 2009: 45).



Face a este estímulo, espera-se que o aluno compreenda “o processo de aprendizagem como um processo autónomo onde se estabelece um controlo consciente sobre os fatores que o condicionam” (Sá Fialho, 2009: 6).

A avaliação formativa caracterizada no programa é igualmente orientada para a promoção da autonomia visto que realça a importância da autoavaliação por parte do aluno com o intuito de que este se comprometa com o seu próprio processo de aprendizagem. Considera-se que esse instrumento de avaliação formativa é imprescindível, devendo ser utilizado de forma sistemática. De acordo com as orientações do Conselho da Europa, o programa evoca ainda a possibilidade de utilizar o portefólio a fim de desenvolver a autonomia dos discentes (Sá Fialho, 2009: 41).<sup>9</sup>

As finalidades do Programa de Espanhol para o Ensino Secundário incluem as relativas à autonomia explicitadas no programa para o 3º ciclo e propõe um objetivo geral centrado na autonomia do aluno: “Desenvolver a capacidade de iniciativa, o poder de decisão, o sentido da responsabilidade e da autonomia” (Fernández, 2001b: 8). Ainda se estabelecem objetivos de aprendizagem que contemplam o desenvolvimento da autonomia:

- Usar conscientemente os conhecimentos adquiridos sobre o novo sistema linguístico, como instrumento de controlo e de autocorreção das suas produções e como recurso para compreender melhor as produções alheias.
- Mobilizar as estratégias de comunicação e aprendizagem disponíveis, para superar as dificuldades de compreensão e expressão e para rendibilizar o estudo e o progresso na língua (Fernández, 2001b: 34).

---

<sup>9</sup> O programa não especifica de que modo a utilização do portefólio contribui para o desenvolvimento da autonomia do aluno. A esse respeito, García Santa-Cecilia (2004: s.p.) esclarece que este instrumento constitui um suporte “en el que cada persona podrá registrar especificaciones sobre su nivel de competencia en distintas lenguas y otros datos significativos relacionados con sus experiencias de aprendizaje”. Desta forma, a utilização deste documento pode potenciar a reflexão e consciencialização do aluno relativamente ao seu processo de aprendizagem e consequentemente torná-lo mais autónomo.

Por conseguinte, podemos constatar que o desenvolvimento da autonomia do aluno merece um lugar de destaque nos objetivos estabelecidos no programa e espelham a promoção do aprender a aprender. Estes objetivos refletem-se ao longo dos níveis de aprendizagem da seguinte forma: “10º ano: Introdução e prática motivada pelo professor; 11º ano: Uso mais pessoal das estratégias visadas; 12º ano: Uso mais automatizado e autónomo” (Fernández, 2001b: 11).

A promoção da autonomia também se materializa mediante a adoção de uma aprendizagem centrada no aluno e direcionada para a ação como a abordagem por tarefas. Além das demais implicações inerentes a essa abordagem (cf. ponto 5, cap. I, p. 16), a sua adoção possibilita ao aluno responsabilizar-se pelo seu processo de aprendizagem. Para o efeito, torna-se necessário encetar uma negociação entre professor e alunos para que a planificação inicial do programa se adapte às capacidades, objetivos e interesses dos discentes. Esta relação bidirecional e a exploração das potencialidades da abordagem por tarefas favorecerá o progressivo desenvolvimento da autonomia dos aprendentes na aprendizagem de ELE (e extensivamente na aprendizagem de outras disciplinas) e permitir-lhes-á aprender a aprender (Fernández, 2001b: 19). A fim de que este propósito seja viável, torna-se indispensável que o aluno esteja motivado para aprender e para gerir a sua aprendizagem em função das suas necessidades. Isto implica uma atitude de iniciativa por parte do aluno dado que “o aprendente autónomo arrisca fazer propostas, indagar, formular hipóteses, descobrir o funcionamento da língua, comparar e avaliar os resultados” (Fernández, 2001b: 22). O papel do professor consiste portanto em ajudar os alunos no processo de aquisição de autonomia e é fundamental que o docente tenha “presente a sua diversidade [do aluno], no que diz respeito a atitudes, motivações, expectativas, interesses, conhecimentos prévios da realidade, competência na língua materna, valores, ideias sobre o processo de aprendizagem, capacidades e estratégias” (Fernández, 2001b: 22).

Enquanto objetivo e conteúdo de aprendizagem, o desenvolvimento da autonomia deve ser um dos aspetos levados em consideração para levar a cabo o processo de avaliação. Esses aspetos incluem o ‘controlo dos elementos afetivos’, o ‘processo de aprendizagem de uma língua’, a ‘planificação do trabalho’, o ‘desempenho das competências comunicativas’, a ‘compreensão dos conteúdos

linguísticos’, a ‘assimilação dos conteúdos linguísticos’ e a ‘autoavaliação’ (Fernández, 2001b: 43-44). Relativamente à avaliação formativa, considera-se que a autoavaliação e a coavaliação constituem instrumentos chave para potenciar a autonomia do aluno dado que lhe permitem refletir sobre as estratégias relativas ao aprender a aprender e responsabilizá-lo pelo seu processo de aprendizagem. Sonsoles Fernández (2001b: 26) chama a atenção para o facto de a autoavaliação requerer “um treino específico, que passa por uma mudança de atitudes tanto do professor, que deve acreditar na capacidade do aluno para se avaliar, como do próprio aluno, que deve assumir a responsabilidade da sua aprendizagem”.

## **2.2. O tratamento das estratégias**

O programa de espanhol para o ensino básico propõe um conjunto de estratégias comuns ao 7º, 8º e 9º anos que o aluno pode utilizar para, por um lado, levar a cabo as atividades comunicativas de expressão / interação oral, expressão escrita, compreensão auditiva e compreensão da leitura e, por outro lado, desenvolver a sua competência linguística a nível da gramática e do léxico. Com o objetivo de que o aluno se desenvolva com êxito nas diversas atividades e que tal tenha um impacto positivo na sua aprendizagem, espera-se que aceite “o uso estratégico de novos procedimentos para flexibilizar o processo de aprendizagem” (Sá Fialho, 2009: 6). Sublinha-se que esta aprendizagem se deve desenvolver num ambiente ameno para o qual tanto o professor como o aluno contribuam, criando e mantendo “relações de colaboração, cordialidade e confiança entre os membros do grupo” (Sá Fialho, 2009: 5-6).

No que diz respeito às estratégias de expressão oral, o programa realça que a sala de aula é um lugar propício onde o aluno se pode expressar oralmente uma vez que o professor tem ao seu dispor um amplo conjunto de atividades que permitem ao aluno desenvolver essa competência. Salienta-se que o professor pode motivar a participação oral dos alunos indo ao encontro dos seus interesses e gostos pessoais. Durante essa participação e relativamente ao tratamento do erro, o professor deve evitar a correção simultânea e pedir aos alunos que repitam, parafraseiem ou se autocorrijam. Assim, o professor deve conceber atividades que proporcionem aos discentes: “Confiança para usar espontaneamente a língua meta; Meios para

integrar o aprendido anteriormente com o aprendido recentemente [e] Informação sobre a consecução dos objetivos de aprendizagem” (Sá Fialho, 2009: 13). Por sua vez, o aluno pode usar estratégias de comunicação (cf. ponto 2, cap. II, p. 28) como as de redução (“o aluno evita palavras ou intervenções que sabe que não pode reproduzir”) e as compensatórias (o aprendente “compensa as dificuldades com estratégias como pedir ajuda ao interlocutor [...], recorrer à sua língua, fazer traduções literais, «espanholizar» uma palavra ou recorrer a gestos, mímica, etc.)” (Sá Fialho, 2009: 13-14).

Relativamente às estratégias de compreensão auditiva, o programa destaca um conjunto de estratégias que permitem ao aluno descodificar mensagens orais tais como:

- Ignorar palavras não relevantes para a compreensão global do texto.
- Procurar informação concreta, ignorando o resto.
- Fazer uso de conhecimentos culturais prévios.
- Reconhecer a relação entre os interlocutores identificando o registo utilizado e a situação comunicativa.
- Deduzir o significado de uma palavra pelo contexto linguístico e a forma, ou seja, através da semelhança com palavras da língua materna ou outras línguas.
- Usar o contexto visual e verbal (gestos, entoação, pausas...) para identificar a intenção do falante (Sá Fialho, 2009: 18-19).

As estratégias de compreensão de leitura podem incluir estratégias metacognitivas para introduzir a mensagem escrita (fase de pré-leitura) com o objetivo de motivar os alunos para a compreensão da mesma. Para descodificar o texto, o aluno pode utilizar estratégias como deduzir significados pelo contexto e selecionar informação específica. No âmbito desta atividade comunicativa em língua, o programa desaconselha o uso de dicionários, particularmente os dicionários bilingues, por parte dos alunos uma vez que essa utilização pode comprometer a compreensão do texto (Sá Fialho, 2009: 23).

Com o intuito de que o aluno desenvolva a sua expressão escrita, torna-se fundamental que o professor se assegure de que os alunos compreenderam os objetivos e características da atividade. De igual modo, é conveniente proporcionar um *input*

adequado para que o aluno possa desenvolver a escrita e os conteúdos teóricos que requerem determinado exercício de escrita. O programa sublinha que é importante que o aluno planifique a atividade de escrita, fazendo um rascunho, anotando ideias, utilizando um dicionário monolíngue, fazendo a revisão do rascunho e, finalmente, escreva a versão final.

As estratégias relativas à gramática passam pela formulação de hipóteses a partir de explicações e exercícios, pela indução de novos conteúdos a partir de material autêntico, pela inclusão dos conteúdos aprendidos em textos para descrever as regras gramaticais.

O Programa de Espanhol para o Ensino Básico não faz menção das estratégias em relação ao tratamento do léxico de forma explícita. Contudo, refere um conjunto de situações de aprendizagem de léxico sob o subtítulo de atividades que, no nosso entender, podem funcionar como estratégias a fim de que os alunos possam compreender, memorizar e recuperar os conteúdos lexicais em situações futuras. Essas ‘atividades’ consistem em: “Classificar vocabulário por temas; Desenhar fichas personalizadas; Criar associações mentais; Criar associações visuais e sonoras” (Sá Fialho, 2009: 37-38).

O Programa de Espanhol para o Ensino Secundário reflete a atenção que é necessário outorgar à exercitação das estratégias, estabelecendo a seguinte finalidade: “Promover o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas, socioafectivas e estético-culturais” (Fernández, 2001b: 7) e o seguinte objetivo geral: “Fomentar estratégias pessoais de comunicação e de aprendizagem, utilizando e dominando, progressivamente, estratégias de superação de dificuldades e de resolução de problemas” (Fernández, 2001b: 8). Como referimos anteriormente, o programa propõe a adoção de uma aprendizagem centrada no aluno como a abordagem por tarefas. O objetivo dessa abordagem passa pelo desenvolvimento da competência comunicativa cuja uma das subcompetências se prende com o desenvolvimento estratégico. Esta subcompetência possibilita ao aluno aprender a aprender e controlar o seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, tornar-se progressivamente mais autónomo. Sonsoles Fernández explica a subcompetência estratégica enquanto “capacidade de activar mecanismos para resolver problemas de comunicação (estratégias de comunicação), e fazer com

que a aprendizagem seja mais fácil e tenha mais sucesso (estratégias de aprendizagem)” (Fernández, 2001b: 18). De acordo com a autora, as estratégias possibilitam:

- Desenvolver o **controle dos elementos afectivos**, de forma a estimular a confiança e a motivação para comunicar na nova língua.
- Favorecer o **processo de aprendizagem da língua** de uma forma responsável.
- Criar hábitos de **planificação do trabalho** para facilitar o estudo e a aprendizagem.
- Desenvolver estratégias cognitivas e metacognitivas para:
  - o **desempenho das competências comunicativas**,
  - a **compreensão dos conteúdos linguísticos**,
  - a **assimilação dos conteúdos linguísticos**.
- Fomentar a autonomia, compreendendo e aplicando os critérios para a **autoavaliação**, controlando os seus erros e fixando-se metas e procedimentos de superação (Fernández, 2001b: 12).

Aprender a aprender implica o controlo e uso consciente das estratégias de aprendizagem por parte dos alunos com o objetivo de potenciar o desenvolvimento da sua autonomia. A autora do programa destaca as estratégias que, de acordo com diversos autores – Rubin (1975), Stern (1975), Naiman et al. (1976), Omaggio (1978), Ellis (1985), Wiling (1989) – são as mais frutíferas na aprendizagem de LE. A título de exemplo, expomos algumas dessas estratégias que nos parecem mais ilustrativas (Fernández, 2001b: 22-23):

- Possuir uma razão consistente para aprender a língua estrangeira (que reflecta uma motivação instrumental ou de integração) e desenvolver, para além disso, a motivação para realizar as tarefas de aprendizagem.
- Ter uma atitude positiva face à nova língua e cultura, assim como a capacidade de se adaptar a novas situações.
- Ser capaz de responder às situações de aprendizagem sem ansiedade ou inibição.
- Aproveitar todas as oportunidades para usar a língua que se aprende. Inferir e intuir ou adivinhar o que não se conhece.
- Possuir suficiente competência analítica para perceber, categorizar e memorizar as características da língua estrangeira e também para aprender com os próprios erros.

O programa indica um conjunto de estratégias implicado na realização das diversas atividades comunicativas em língua que adaptamos em forma de tabela:

Atividades comunicativas	Estratégias
<b>Compreensão oral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formular hipóteses sobre aquilo que se vai ouvir, a partir dos conhecimentos prévios e da situação de comunicação.</li> <li>• Utilizar o sentido geral de enunciados sobre temas conhecidos para deduzir, através do contexto, o que não se compreende.</li> <li>• Identificar dificuldades de compreensão e procurar solucioná-las.</li> <li>• Utilizar estratégias de inferência para determinar o significado de termos desconhecidos, a partir do contexto e da análise das palavras (derivação, composição, famílias de palavras, palavras-chave).</li> <li>• Contrastar o significado de vocábulos que têm a mesma forma em português e em espanhol.</li> <li>• Avaliar os progressos na compreensão de mensagens.</li> </ul>
<b>Compreensão escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar e identificar estratégias pessoais de leitura para fomentar a autonomia nesta actividade.</li> <li>• Formular hipóteses acerca do conteúdo do texto, uma vez identificado o contexto ou o lugar onde surge, recorrendo a todos os elementos verbais e não verbais.</li> <li>• Contrastar as hipóteses acerca do conteúdo com o desenvolvimento do texto e confirmar ou corrigir as expectativas iniciais.</li> <li>• Formular hipóteses sobre a finalidade do texto. Confirmá-las ou corrigi-las após a sua leitura.</li> <li>• Activar, previamente à leitura, os conhecimentos e experiências socioculturais relacionados com o assunto.</li> <li>• Inferir o significado dos termos desconhecidos, a partir do contexto, da forma das palavras, das palavras-chave, das ilustrações e da comparação entre línguas.</li> <li>• Utilizar o dicionário de uma forma selectiva.</li> <li>• Escolher o significado adequado de uma palavra, uma vez estudado o contexto em que ela se insere.</li> <li>• Contrastar o significado de termos que possuem a mesma forma, comparando a língua materna com o Espanhol.</li> <li>• Avaliar os progressos no gosto pela leitura e no grau de compreensão dos textos.</li> </ul>
<b>Expressão oral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aproveitar todas as ocasiões com os colegas ou com possíveis interlocutores nativos, para interagir em espanhol.</li> <li>• Comparar as convenções linguísticas próprias da interacção social com as utilizadas na língua materna, especialmente no que se refere à adequação ao registo.</li> <li>• Utilizar e identificar estratégias pessoais de facilitação e compensação para ultrapassar dificuldades de expressão oral.</li> <li>• Chamar a atenção para conseguir a sua vez de falar.</li> <li>• Preparar frases para começar, interromper, terminar uma intervenção.</li> <li>• Parafrasear, repetir, resumir para assegurar a compreensão.</li> <li>• Servir-se de gestos e imagens para apoiar a expressão verbal.</li> <li>• Pedir ajuda ao interlocutor, directa ou indirectamente.</li> <li>• Gravar as suas produções e procurar conseguir maior fluência e correcção.</li> </ul>

Expressão escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar ideias, associar e recolher informação para produzir texto escrito.</li> <li>• Localizar recursos e modelos.</li> <li>• Definir claramente o que se pretende transmitir e a sua intencionalidade.</li> <li>• Adequar o discurso ao interlocutor e à situação de comunicação, ainda que dispondo de fracos recursos linguísticos.</li> <li>• Organizar as ideias.</li> <li>• Praticar e controlar.</li> <li>• Corrigir e ensaiar diferentes estratégias de superação.</li> <li>• Avaliar a reacção do interlocutor ao texto escrito.</li> <li>• Avaliar os progressos na expressão escrita.</li> </ul>
-------------------	---

Tabela 5 – Descrição das estratégias ativadas nas diferentes atividades comunicativas (Fernández, 2001b: 36-41)

### 3. O tratamento da autonomia e das estratégias do aprendente de ELE no *Plan curricular del Instituto Cervantes*

#### 3.1. O tratamento da autonomia

Atualizado em 2006, o PCIC está em conformidade com as bases comuns estabelecidas no QECRL e desempenha “un papel de enlace y orientación en beneficio de los profesionales que se dedican a la enseñanza del español en el mundo” (García Santa-Cecilia, 2004: s.p.). Os níveis de referência do PCIC, estabelecidos de acordo com o QECRL, incorporam todo o material linguístico e não linguístico que estão implicados na realização das diversas tarefas comunicativas (García Santa-Cecilia, 2007: 5). Por essa razão, este documento constitui uma das ferramentas essenciais para a preparação do trabalho dos docentes de ELE dado que fornece listas de inventários de objetivos e conteúdos para cada nível comum de referência. O caráter orientador e flexível deste instrumento permite aos docentes de ELE planificar a aprendizagem, elaborar programas específicos de acordo com as necessidades dos seus alunos, entre muitas outras possíveis aplicações.

A nova versão do PCIC publicada em 2006 integra uma lista de três objetivos gerais que se traduzem nas dimensões do aluno como *agente social*, *hablante intercultural* e *aprendiente autónomo*. O objetivo relativo a esta última dimensão está formulado nos seguintes termos:



El alumno como *aprendiente autónomo*, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida (PCIC, 2006: 14).

Esta dimensão espelha as considerações tecidas no QECRL relativamente à aprendizagem autónoma e vai mais além ao propor uma reflexão mais detalhada para o desenvolvimento da autonomia do aluno. Esta reflexão traduz-se na enunciação de objetivos que o aprendente de espanhol pode ambicionar alcançar nas fases de aproximação, aprofundação e consolidação. Distribuídos em seis grupos, estes objetivos ilustram as aceções consideradas determinantes para o desenvolvimento da autonomia do aprendente de ELE, ou seja, o controlo da aprendizagem e uso da língua, a planificação da aprendizagem (formulação de metas e objetivos pessoais), a gestão da aprendizagem e dos recursos disponíveis, o uso estratégico de procedimentos de aprendizagem, o controlo dos fatores psicoafetivos e a cooperação com o grupo (contribuição para um clima adequado) (PCIC, 2006: 16-17; 32-39).

Deste modo, ao se consciencializar a respeito das suas capacidades, do seu estilo de aprendizagem, das estratégias que o conduzem a um resultado mais eficaz, o aluno poderá direcionar a sua aprendizagem de acordo com as suas necessidades e estabelecer metas tornando-se progressivamente mais autónomo. A partir dessa consciencialização e consequente reflexão, o aluno estará em condições para continuar a aprender a língua meta para além do período de formação escolar de forma autónoma.

### **3.2. O tratamento das estratégias**

O tratamento da dimensão do aluno enquanto aprendente autónomo é desenvolvido mediante um inventário consagrado aos procedimentos de aprendizagem. Esse inventário “se fundamenta en el hecho de que quienes aprenden una nueva lengua realizan operaciones destinadas a movilizar, regular e incrementar los recursos cognitivos, emocionales o volitivos de que disponen, tanto en el proceso de aprendizaje como en el uso de la lengua” (PCIC, 2006: 645).

Neste documento (PCIC, 2006: 646-647) é-nos chamada a atenção para a importância do uso consciente das estratégias de aprendizagem por parte do aluno com

o intuito de que este desenvolva a capacidade de aprender a aprender, tornando-se assim um bom aprendente de línguas (cf. cap. II, p. 25). Numa perspetiva construtivista, o aluno pode autorregular e controlar de forma consciente o desenvolvimento de estratégias. Neste documento também se estabelece a distinção entre procedimentos e estratégias: os primeiros podem ser utilizados de forma mecânica sem que esteja subjacente a aprendizagem dos mesmos ao passo que as estratégias são utilizadas de forma consciente e intencional (cf. cap. II, p. 25). Assim, dado que não se pode garantir o desenvolvimento estratégico a partir da utilização meramente mecânica dos procedimentos, a reflexão sobre quando e porque é útil utilizar um procedimento específico numa determinada situação de aprendizagem permitirá ao aluno construir / ampliar a sua competência estratégica. Quando realiza uma tarefa, o aluno ativa uma série de estratégias e deve ser capaz de selecionar as mais eficazes, antecipando os possíveis resultados inerentes ao uso das mesmas. Desta forma, pode monitorizar a consecução da tarefa, (a) compreendendo as suas características, sejam elas de foro cognitivo, afetivo ou social, e os seus objetivos, (b) planificando a seleção de estratégias que requer a tarefa, regulando essa seleção para, por exemplo, efetuar alguma mudança estratégica caso seja necessário e (c) avaliando a sua performance para tomar consciência de possíveis falhas e para reutilizar as estratégias que lhe resultam eficazes em outras tarefas. Contudo, uma vez que cada tarefa se caracteriza por situações específicas de aprendizagem, que cada aluno aplica de forma pessoal as estratégias que lhe parecem mais eficazes, que a apreensão do que foi aprendido varia de aluno para aluno, está nas mãos do próprio discente responsabilizar-se pelo desenvolvimento das suas estratégias de aprendizagem, controlando e regulando o uso das mesmas.

O inventário de procedimentos de aprendizagem do PCIC organiza-se em duas grandes secções (PCIC, 2006: 648-649). A primeira, denominada *Relación de procedimientos de aprendizaje*, oferece uma lista de procedimentos e exemplificações de aplicações estratégicas e subdivide-se em quatro subsecções: 1.1. *Planificación y control del propio proceso de aprendizaje* (procedimentos ativados para controlar de forma consciente o processo de aprendizagem e uso da língua); 1.2. *Procesamiento y asimilación del sistema de la lengua* (procedimentos de carácter cognitivo que o aprendente ativa ao utilizar o material linguístico de forma consciente e regulada); 1.3. *Regulación y control de los factores afectivos* (procedimentos que permitem ao aprendente regular os fatores afetivos e emocionais ao longo de processo de

aprendizagem); 1.4. *Regulación y control de la capacidad de cooperación* (procedimentos que permitem ao aluno regular e controlar a sua capacidade para contribuir ao desenvolvimento eficaz do trabalho de grupo). A segunda secção, intitulada *Uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje durante la realización de tareas*, trata das operações implicadas na realização de tarefas e organiza-se mediante quatro subsecções: 2.1. *Planificación* (identificação dos objetivos, características da tarefa e monitorização da mesma); 2.2. *Realización de la tarea* (mobilização dos recursos ativando procedimentos de carácter cognitivo, afetivo ou social); 2.3. *Evaluación y control* (procedimentos que permitem ao aluno analisar e valorizar o produto e processo de aprendizagem); 2.4. *Reparación y ajustes* (procedimentos que permitem ao aprendente corrigir ou reparar o produto da tarefa e transferir o que foi aprendido a outras situações de aprendizagem).

## **PARTE II – APLICAÇÃO PRÁTICA**

### **CAPÍTULO IV: A AULA DE ELE ENQUANTO ESPAÇO PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DO ALUNO**

#### **1. Contextualização da prática letiva**

##### **1.1. Descrição da escola**

A Escola Secundária Eça de Queirós é uma das escolas que serve a cidade Póvoa de Varzim. Esta escola iniciou a sua atividade em 1882, sendo originalmente denominada Instituto Municipal da Póvoa de Varzim. Aquando da reforma no ensino secundário em 1895, os responsáveis políticos locais levaram a cabo uma campanha no sentido de transformar o Instituto Municipal em Liceu Nacional. Em 1904, entrou em vigor o decreto que oficialmente deu origem à fundação do Liceu Nacional da Póvoa de Varzim. Após as reestruturações derivadas da revolução de abril 1974, foi-lhe dada a atual designação em homenagem ao escritor Eça de Queirós, nascido na cidade em 1845.

A principal oferta formativa da escola consiste nos cursos de prosseguimento de estudos (frequentados por 91% dos alunos do ensino secundário). A instituição oferece igualmente cursos profissionalizantes de forma a integrar os estudantes no mercado de trabalho. Atualmente, a população escolar do liceu ronda os 1200 alunos e a maioria frequenta o ensino secundário. Estes discentes residem maioritariamente na Póvoa de Varzim e sensivelmente 10% provêm de fora do concelho. Em 2007, o Ministério da Educação e a escola celebraram um contrato de autonomia que possibilitou à mesma assumir a responsabilidade da gestão e organização de alunos, do pessoal docente, das cargas curriculares, da duração dos tempos letivos, etc.

Esta instituição centenária acolhe alunos que frequentam o ensino básico e secundário e toda a comunidade escolar desenvolve um trabalho cooperativo no sentido de ir ao encontro dos objetivos dos alunos cujas ambições passam por prosseguir estudos superiores. O fruto desse trabalho reflete-se no número de alunos que conseguem ingressar num estabelecimento universitário, já que 85% dos discentes que se candidatam ao Ensino Superior são colocados na primeira fase (importa salientar que essa média é superior aos resultados nacionais).

## **1.2. Caracterização das turmas objeto de estudo**

O 11º ano é formado por duas turmas desdobradas: o 11º I e o 11º J. O 11º I frequenta o Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais e 11 dos 21 alunos estão inscritos na disciplina de espanhol – continuação. O 11º J frequenta o Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas e 10 dos 23 alunos estão inscritos na disciplina de espanhol – continuação. Este grupo de 21 alunos (14 raparigas e 7 rapazes), com uma média de idade de 16 anos, possui um nível de língua que corresponde aos descritores propostos no QECRL para o nível A2. Estes alunos são interessados e afáveis, podem, num primeiro contacto, evidenciar alguma reserva e timidez em participar nas atividades por medo de errar, em particular nas que envolvem a oralidade, contudo, essa potencial barreira é naturalmente ultrapassada quando se consegue envolvê-los nas atividades da aula.

O 9º A é formado por 15 alunos (9 raparigas e 6 rapazes) com uma média de idade de 14 anos. Esta turma possui um nível de língua que corresponde aos descritores propostos no QERL para o nível B1. Trata-se de um grupo de jovens adolescentes algo distraídos mas simpáticos, cuja atenção e motivação devem ser constantemente estimuladas de maneira que o seu rendimento e concentração se mantenham estáveis ao longo da aula.

O 10º ano é também ele formado por duas turmas desdobradas: o 10ºA e o 10ºB (os alunos de ambas as turmas frequentam o Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias). O 10º A é constituído por 27 alunos, dos quais 11 estão inscritos na disciplina de espanhol – iniciação (2 alunos abandonaram os estudos no decorrer do ano letivo). O 10º B é formado por 28 alunos e 12 estão inscritos na disciplina de espanhol – iniciação (1 aluno mudou de área no decorrer do ano letivo). Estes 23 alunos (9 raparigas e 13 rapazes) têm uma média de idade de 15 anos e iniciaram este ano letivo o estudo da língua espanhola e, por conseguinte, o seu nível de língua corresponde aos descritores para o nível A1 propostos no QECRL. Estes alunos têm alguma dificuldade em se manterem concentrados ao longo da aula de maneira que é necessário motivá-los constantemente para que sejam o mais produtivos possível nas diversas atividades de aula. Esta postura do docente é particularmente importante visto que alguns elementos da turma estão francamente desmotivados no que concerne aos estudos.

### 1.3. Descrição das unidades didáticas lecionadas<sup>10</sup>

#### 1.3.1. Unidade didática 1: ¡Únete a la Cruz Roja Juventud y promueve hábitos de vida saludables!

Esta unidade foi planificada para o 11º ano e foi levada a cabo nos dias 23 e 27 de novembro de 2012 (uma aula composta por dois blocos de 50 minutos e uma segunda aula de 50 minutos). Subordinada ao tema da saúde, o *leitmotiv* desta unidade consistiu na promoção de hábitos de vida saudáveis, seguindo o modelo das campanhas preventivas realizadas pela *Cruz Roja Juventud* em outubro de 2012.

A unidade culminou numa tarefa final mediante a qual os alunos, divididos em cinco grupos, elaboraram cinco folhetos para promover hábitos de vida saudáveis e dar conselhos para prevenir doenças. Os temas dos folhetos incidiram em recomendações para combater o calor, o frio, o stresse, as dores de costas e dar conselhos úteis aos viajantes.

Os conteúdos teóricos da unidade<sup>11</sup> consistiram em introduzir o estudo do imperativo afirmativo, trabalhar as perífrases verbais e outras estruturas para dar conselhos, praticar as funções comunicativas para dar / pedir informações sobre o estado de saúde e ampliar o léxico relativo às doenças e aos seus sintomas. O conteúdo cultural prendeu-se com a apresentação do sistema nacional de saúde espanhol a fim de alargar o conhecimento dos alunos no que diz respeito à sociedade espanhola. O conteúdo atitudinal central da unidade relacionou-se com o propósito de consciencializar este grupo de alunos sobre a importância de levar um estilo de vida saudável. Os *inputs* auditivos e de leitura estiveram ao serviço de vários propósitos para além dos relativos aos conteúdos teóricos da unidade. Efetivamente, estes *inputs* (campanhas preventivas da Cruz Vermelha espanhola cujo objetivo é o de sensibilizar os jovens acerca da importância de levar uma vida saudável) possibilitaram (i) a exercitação da competência auditiva e de leitura por meio de atividades de localização de informação tanto específica como global, (ii) o contacto com um espanhol autêntico

---

<sup>10</sup> Esclarecemos que levamos a cabo as três unidades didáticas mediante a abordagem por tarefas.

<sup>11</sup> Os conteúdos teóricos das três unidades que concebemos no âmbito do estágio pedagógico estão em conformidade com a planificação anual para a disciplina elaborada pelo grupo docente de espanhol da Escola Secundária Eça de Queirós, com os propostos nos Programas para o Ensino Básico e Secundário e no PCIC para os respetivos níveis comuns de referência (A2, B1 e A1).

e atual e (iii) apresentar campanhas preventivas que servissem de modelo para a consecução da tarefa final.

Com o intuito de que os alunos se consciencializassem sobre o seu processo de aprendizagem, solicitamos-lhes que refletissem sobre as estratégias que lhes pareciam mais adequadas para levar a cabo atividades de compreensão auditiva, de leitura e de expressão escrita. Para o efeito, concebemos distintas fichas que continham um conjunto de estratégias e instamos os aprendentes que seleccionassem as que consideravam mais úteis tendo em conta o objetivo da atividade, previamente explicado, que iriam realizar. Finda cada atividade, pedimos aos alunos que refletissem sobre a adequação das estratégias que haviam selecionado. Ainda com o objetivo de que os alunos desenvolvessem o seu conhecimento metacognitivo, foi-lhes distribuída uma ficha de autoavaliação mediante a qual foram convidados a refletir sobre o grau de assimilação dos conteúdos que julgavam ter alcançado e sobre a sua atuação nas diversas atividades propostas.

### **1.3.2. Unidade didática 2: ¡Reciclar está en tus manos!**

Esta segunda unidade foi criada para os alunos do 9º ano e foi implementada nos dias 11, 15, 18 e 22 de janeiro de 2013 (quatro aulas de 50 minutos). Desenvolvida a partir do eixo temático relativo à reciclagem, baseamos o *leitmotiv* da unidade no capítulo *Consumo responsable* da série de animação em 3D produzida pelo *Ayuntamiento de Andalucía*.

A tarefa final consistiu na apresentação oral das funções dos contentores para a reciclagem e na expressão da opinião sobre a importância de reciclar resíduos para proteger o meio ambiente. Coube aos alunos tomar a decisão sobre a escolha do lugar da escola mais estratégico para colocar os contentores por eles criados a fim de sensibilizar a comunidade escolar a respeito dessa questão ambiental.

Em cada uma das três primeiras aulas, trabalhamos um conteúdo teórico que culminou na consecução de uma tarefa possibilitadora. Na primeira, foi explorado o conteúdo comunicativo relacionado com as estruturas para expressar opinião para que os alunos escrevessem um pequeno texto numa etiqueta para ilustrar a sua opinião sobre os benefícios da reciclagem para cuidar do meio ambiente. Essa etiqueta foi posteriormente colada nos contentores construídos pelos próprios discentes. O conteúdo

teórico da segunda aula incidiu sobre o léxico correspondente ao tipo de resíduos e embalagens que se devem depositar nos contentores azuis, verdes, amarelos, cinzentos e vermelhos. Esse trabalho permitiu aos alunos criarem uma segunda etiqueta com a informação por eles reunida a fim de ilustrar os tipos de resíduos que se podiam depositar nos seus respetivos contentores. Na terceira aula, divididos em grupos, os alunos criaram os seus contentores (havíamos-lhes pedido na primeira aula para procurarem, em casa ou em lojas comerciais, caixas que pudessem servir de contentores), manipulando papel de cor, tesouras e cola. Para o efeito, propusemos-lhes que elaborassem o seu próprio guia de instruções para criar contentores para a reciclagem através do conteúdo comunicativo-gramatical relativo às estruturas para dar instruções. Finda a construção dos seus contentores, os grupos colaram as etiquetas elaboradas nas aulas anteriores. Na última aula, após uma fase de motivação cujo objetivo era o de ajudar os discentes a canalizar o stress subjacente ao exercício de expressão oral, os grupos apresentaram as funções dos seus respetivos contentores e expressaram a sua opinião sobre a reciclagem.

A exploração dos *inputs* auditivos e de leitura e dos materiais concebidos para trabalhar os diferentes conteúdos inerentes a esta unidade deram azo à utilização de um leque diversificado de procedimentos com o intuito de proporcionar uma base adequada para a aprendizagem / assimilação de conteúdos e para a exercitação da compreensão oral e escrita e da expressão escrita e oral. Esses procedimentos consistiram em, por exemplo, formular hipóteses para inferir temas e conteúdos, participar em chuva de ideias, manipular folhetos publicitários e dicionários para criar uma lista de vocabulário, associar informação icónica à informação escrita, interatuar oralmente para praticar o conteúdo léxico, sublinhar informação específica numa mensagem escrita, etc.

Os conteúdos culturais foram trabalhados mediante a compreensão de leitura de forma a favorecer a compreensão da cultura meta no que se refere à organização da separação de resíduos e à atitude dos espanhóis face à reciclagem. Os conteúdos atitudinais centrais da unidade relacionaram-se com a tomada de consciência sobre a importância da reciclagem para proteger o meio ambiente, a disposição para sensibilizar a comunidade escolar sobre o tema, a valorização da importância de reutilizar objetos usados e a gestão dos nervos / ansiedade resultantes da tomada da palavra em público.



Para envolver os alunos na realização das tarefas que integraram esta unidade, demos-lhes liberdade, outorgamos-lhes poder de decisão e procuramos fomentar o seu trabalho autónomo. Desta forma, os discentes decidiram o lugar da escola mais estratégico para sensibilizar a comunidade escolar sobre o tema da reciclagem, cooperaram e negociaram com os colegas de grupo quanto à informação que deveria constar nas etiquetas dos contentores, colaboraram para a elaboração e personalização dos mesmos e organizaram o conteúdo da sua mensagem no âmbito do exercício de expressão oral. Procuramos, igualmente, estimular a aprendizagem autónoma dos alunos por meio de atividades que implicaram a inferência de conteúdos e a participação na construção do próprio saber. A autoavaliação encerrou a unidade didática e permitiu aos alunos refletir *a posteriori* sobre o grau de assimilação de saberes e sobre as estratégias utilizadas nas atividades comunicativas de forma a incrementar a sua consciência sobre o seu processo de aprendizagem.

### **1.3.3. Unidade didática 3: ;Crea una guía turística de una ciudad española!**

Destinada ao 10º ano, a terceira e última unidade didática que desenvolvemos no âmbito do estágio pedagógico decorreu nos dias 3, 5 e 9 de abril de 2013 ao longo de duas aulas de 50 minutos e uma terceira de 100 (constituída por dois blocos de 50 minutos). O tema da unidade incidiu sobre as cidades espanholas e o fio condutor das aulas consistiu na descoberta das cidades de Madrid e Barcelona.

A tarefa final proposta aos alunos prendeu-se com a elaboração de guias turísticos alusivos a cinco cidades espanholas: Sevilha, Pamplona, Zaragoza, Bilbao e Valencia a fim de que alargassem o seu conhecimento relativo à cultura meta e valorizassem a diversidade cultural de Espanha.

Com o objetivo de capacitar os alunos a se desenvolverem com soltura em qualquer cidade espanhola e a partilhar a sua experiência turística ou de outro tipo com os demais, propusemos-lhes a realização de duas tarefas possibilitadoras nas duas primeiras aulas da unidade. Deste modo, no final da primeira, convidamos os alunos a interatuar oralmente em pares, dando e pedindo instruções para localizar determinados estabelecimentos e serviços no mapa de Madrid. No fim da segunda, solicitamos os aprendentes a escrever um pequeno texto a fim de que expressassem por escrito a sua opinião sobre uma cidade que tivessem visitado.

A exploração dos *inputs* auditivos e de leitura da unidade viabilizou a exercitação da compreensão oral e escrita através de exercícios distintos para localizar informação específica. Esses *inputs* possibilitaram igualmente a introdução dos conteúdos teóricos: um conteúdo lexical (serviços e estabelecimentos de uma cidade) e um conteúdo comunicativo (dar e pedir instruções para localizar um lugar a partir de um mapa) na primeira aula e um conteúdo gramatical (a comparação de igualdade, superioridade e inferioridade) na segunda aula. A assimilação desses conteúdos proporcionou-se por meio de duas tarefas possibilitadoras que se traduziram numa interação oral e num exercício de expressão escrita. As mensagens escritas e orais dos *inputs* também estiveram ao serviço da exploração dos conteúdos culturais e atitudinais uma vez que, intrinsecamente ligados, estes consistiram em identificar e valorizar os lugares emblemáticos de Madrid e Barcelona, respeitar a diversidade cultural espanhola, sensibilizar-se pela contribuição de Antoni Gaudí para a atual paisagem arquitetónica de Barcelona e compreender os horários do comércio em Espanha.

Ao longo desta unidade, procuramos fomentar o desenvolvimento da autonomia e a exercitação de estratégias por parte dos alunos, o que se concretizou por meio de atividades que apelaram a um raciocínio de índole indutiva e que possibilitaram aos alunos construir o seu saber no que concerne à aprendizagem de ELE. O trabalho autónomo dos alunos foi igualmente promovido no âmbito da realização da tarefa final. Levada a cabo numa sala de informática, os alunos, divididos em cinco grupos de trabalho, pesquisaram de forma autónoma na Internet informação relativa a uma cidade espanhola a fim de criar um guia turístico sobre uma cidade espanhola. Para motivar e despertar a curiosidade dos aprendentes, fornecemos aos cinco grupos de trabalho uns cartões que continham pistas alusivas a cinco cidades espanholas e convidámo-los a descobrir na Internet a cidade correspondente a essas pistas. Findas as pesquisas e tomadas de notas, os grupos negociaram, cooperaram e decidiram a informação que devia constar nos seus trabalhos e criaram os respetivos guias turísticos. No final da unidade, proporcionamos aos alunos um momento de reflexão e de consciencialização sobre o seu processo de aprendizagem mediante a autoavaliação.

## **2. As atividades para a aprendizagem e assimilação dos conteúdos teóricos<sup>12</sup>**

Através desta secção, pretendemos ilustrar de que maneira o professor pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia do aluno, criando atividades que fomentem a participação do mesmo na construção do seu próprio saber.

Como expomos no ponto 5 do capítulo I, o aluno é o eixo central da aprendizagem no âmbito da abordagem por tarefas e tal tem consequências nas atuações tanto do professor como do aluno. Desta forma, com a intenção de fomentar uma motivação intrínseca relativamente à aprendizagem, é necessário envolver o aluno nesse processo de maneira que a sua aprendizagem seja mais proveitosa. O envolvimento do aluno nas diferentes tarefas que visam o aperfeiçoamento do seu domínio linguístico pode ser potenciado mediante a construção de atividades que impliquem a sua participação ativa na resolução das mesmas de modo que a aprendizagem a que aceda seja mais significativa e duradoira. Assim, o professor tem de procurar transferir responsabilidade e controlo aos alunos com o objetivo de que estes possam assumir um papel preponderante na construção do seu saber. Manuel Jiménez Raya (1994: 45) comenta que

Knowles (1975) distingue entre aprendices PROACTIVOS, aquellos que asumen la iniciativa en el aprendizaje, y aprendices REACTIVOS, aquellos que se sientan pasivamente a los pies del profesor esperando el suministro de información. Knowles (1975) afirma que las diferencias entre un tipo y otro de alumnos consiste en que los primeros aprenden más y retienen la información aprendida durante más tiempo que los segundos.

Por conseguinte, procuramos criar atividades que supusessem uma participação ativa dos alunos na sua consecução, proporcionando-lhes bases adequadas de forma a conduzi-los a uma execução produtiva e efetiva das atividades de aprendizagem. Nesta secção, apresentamos atividades relativas ao léxico, à gramática, às funções comunicativas e ao trabalho de grupo. Convém ainda esclarecer que quando utilizamos a palavra ‘atividade’ para nos referirmos às tarefas possibilitadoras e finais, o fazemos

---

<sup>12</sup> Todas as atividades apresentadas nesta secção são da nossa autoria. Convém ainda esclarecer que decidimos selecionar as atividades planificadas no conjunto das três unidades lecionadas que, no nosso entender, fomentaram uma aprendizagem mais autónoma e potenciaram o aprender a aprender.

no sentido do uso da palavra feito no QECRL e não no sentido que adquire a palavra enquanto conceito no contexto da abordagem comunicativa.

## 2.1. Atividade de léxico

Com o objetivo de que participassem ativamente na construção do próprio saber, concebemos uma atividade destinada aos alunos do 9º ano mediante a qual os próprios elaboraram uma lista de vocabulário relativa aos tipos de resíduos e embalagens que se devem depositar nos diferentes contentores para uma posterior reciclagem. Para o efeito, distribuímos aos aprendentes folhetos publicitários em português que continham diversos produtos sujeitos a uma reciclagem seletiva concreta e facultamos-lhes dicionários bilingues de maneira que pudessem verificar a designação dos produtos em espanhol:

Para mí, separar la basura no tiene secretos ni misterios, ¿y para vosotros? Os desafío para un concurso: en grupos de 3, seleccionad en los folletos publicitarios que la profesora os va a facilitar los tipos de residuos que se pueden colocar en cada contenedor. Luego, buscad en el diccionario cómo se dicen esas palabras en español y gana el grupo que presente más propuestas.



De forma autónoma, cada grupo elaborou a sua lista lexical para a sua posterior aplicação na criação de uma etiqueta a ser colada nos seus respetivos contentores (independentemente do tipo de contentor que iriam construir, os alunos procuraram

vocabulário relativo aos resíduos recicláveis que se deve colocar nos cinco contentores). Convém sublinhar que esta atividade se realizou na segunda aula da unidade e que na primeira aula os alunos já haviam contactado com algum léxico relativo à reciclagem de resíduos por meio de um *input* de leitura (cf. anexo 1). Finda a atividade, proporcionamos aos alunos uma oportunidade para praticar o léxico selecionado numa atividade de interação oral:

Como habéis encontrado muchas palabras, vais a hacer un pequeño juego de adivinación en parejas.

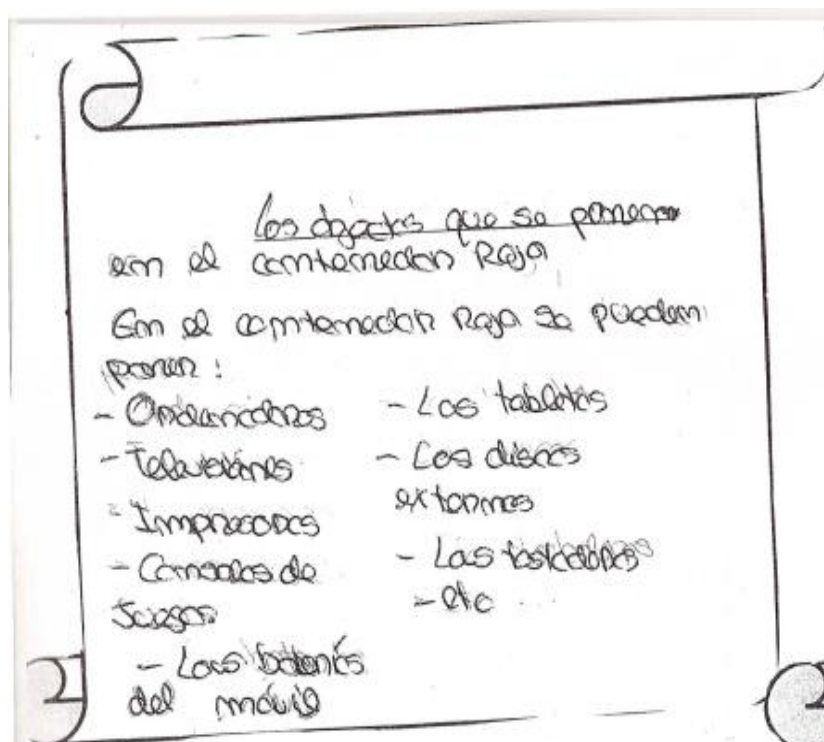
Tú eres el alumno A: selecciona un residuo de la lista que has hecho, no lo comentes con tu compañero y contesta a sus preguntas para que pueda adivinar el residuo en el que pensaste.

Tú eres el alumno B: haz preguntas a tu compañero para intentar adivinar el residuo en el que está pensando.

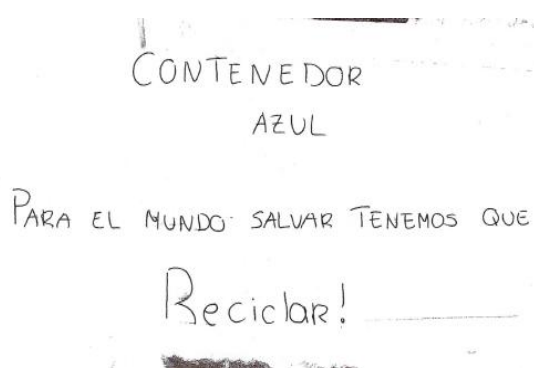
Luego podéis intercambiar papeles.



Estas atividades de aprendizagem lexical e de trabalho autónomo resultaram na elaboração de uma etiqueta com uma lista de tipos de detritos e embalagens que se podiam depositar nos cinco contentores. A título de exemplo, apresentamos uma dessas etiquetas concebidas pelo grupo responsável por criar o contentor vermelho:



A propósito da criação dos contentores para a reciclagem levada a cabo por estes alunos, queríamos destacar a motivação e interesse que manifestaram ao longo da consecução das diversas tarefas que integraram esta unidade. Embora as turmas de 10º e 11º anos também tivessem demonstrado motivação e empenho no trabalho, optamos por exemplificar a motivação de ordem intrínseca (cf. ponto 4, cap. I, p. 16) que moveu o 9º ano na criação dos contentores dado que esta pode ser ilustrada em termos concretos. Assim, havíamos proposto a estes alunos a elaboração de duas etiquetas para, por um lado, especificar os tipos de resíduos passíveis de serem depositados nos seus respetivos contentores e, por outro, possibilitar a criação de um pequeno texto para explicar a importância do ato de reciclar para proteger o meio ambiente. Ora, um dos grupos, além de ter criado ambas as etiquetas nas duas primeiras aulas da unidade, preparou em casa (não havíamos solicitado aos alunos qualquer tipo de trabalho de casa) uma terceira etiqueta com um *slogan* que utilizaram para personalizar o seu contentor:



Esta iniciativa espontânea, independente e autónoma revela que os alunos, movidos por uma motivação intrínseca, se envolveram na tarefa com o objetivo de fazer um bom trabalho (apesar da pontuação incorreta) que ilustrasse o seu empenho e interesse, o que, potencialmente, os pode ter conduzido a um sentimento de realização pessoal. Esta iniciativa reflete ainda uma atitude positiva relativamente à aprendizagem de ELE que cabe aos professores valorizar e fomentar ao longo do percurso educativo dos alunos.

Na autoavaliação efetuada no final da unidade (cf. anexo 2), os alunos avaliaram o grau de aprendizagem e de assimilação do léxico que estimaram ter alcançado:



Gráfico 1 – Autoavaliação do grau de aprendizagem e assimilação do conteúdo lexical

Este gráfico revela que 10 dos 15 alunos desta turma de 9º ano conseguiram aprender o léxico de forma satisfatória por meio de uma atividade que exigiu da sua parte um trabalho autónomo. Talvez devido ao tipo de atividade que implicou precisamente um trabalho mais independente, sem que o professor lhes tivesse facultado uma lista de vocabulário, a maioria dos alunos estimou que ainda precisava de praticar esta maneira de aprender o conteúdo. Quanto à assimilação do conteúdo léxico e à capacidade para utilizá-lo em outras situações, a dinâmica inverte-se uma vez que a maioria considerou que era capaz de utilizar o léxico de forma eficaz. Por conseguinte, podemos observar que apesar de uma aprendizagem do conteúdo efetuada de forma mais autónoma se possa revelar mais complexa para os alunos, exigindo-lhes mais empenho e implicação pessoal, os resultados são positivos dado que se refletem numa capacidade efetiva de assimilação.

## 2.2. Atividade de gramática

A fim de que os alunos pudessem valorizar uma experiência relativa à visita de uma cidade e estabelecer comparações de índole diversa, propusemos ao 10º ano uma atividade gramatical baseada no estudo da comparação de igualdade, superioridade e inferioridade. Elaboramos uma ficha gramatical que implicou por parte dos alunos a ativação de um raciocínio de tipo indutivo para que deduzissem as regras gramaticais subjacentes à construção dos três tipos de comparação em questão a partir da observação de exemplos. Alguns desses exemplos foram retirados do *input* de leitura que havíamos explorado antes de começar a trabalhar o conteúdo gramatical (cf. anexo 3), outros foram criados por nós. Assim, a partir da observação dos exemplos, os alunos

foram capazes de inferir os elementos inerentes à construção de frases comparativas em espanhol:

**1) Fíjate en estas frases.**

- “Barcelona se encuentra perfectamente comunicada tanto con el resto de España como con el extranjero” (líneas 11 a 14)
- Barcelona está tan cerca del mar como Valencia.

**1.1) ¿Qué relación se establece entre estas frases?**

- a) una comparación de superioridad.
- b) una comparación de igualdad.
- c) una comparación de inferioridad.

**1.2) Puedes deducir que:**

Para formar una comparación de \_\_\_\_\_ tienes que utilizar:  
\_\_\_\_\_ + sustantivo + \_\_\_\_\_.  
o  
\_\_\_\_\_ + adjetivo/adverbio + \_\_\_\_\_.

- a). Barcelona está más lejos de Portugal que Madrid.

↳ Comparación de \_\_\_\_\_.

- b) Barcelona es una ciudad menos turística que Madrid.

↳ Comparación de \_\_\_\_\_.

**2.1) Puedes deducir que:**

Para formar una comparación de \_\_\_\_\_ tienes que utilizar:  
\_\_\_\_\_ +  
sustantivo/adjetivo/adverbio/verbo +  
\_\_\_\_\_.

y que

Para formar una comparación de \_\_\_\_\_ tienes que utilizar:  
\_\_\_\_\_ +  
sustantivo/adjetivo/adverbio/verbo +  
\_\_\_\_\_.

Este conteúdo gramatical foi em seguida exercitado por meio da criação de exemplos de frases comparativas por parte dos alunos a partir de uma mensagem escrita e também através de um exercício de expressão escrita (cf. anexo 4). Procuramos que os alunos assimilassem a aprendizagem deste conteúdo solicitando-lhes que empregassem frases comparativas na tarefa final que, recordamos, consistiu na criação de um guia turístico de uma cidade espanhola. A título de exemplo, apresentamos um dos trabalhos realizados pelos alunos (ainda não havíamos corrigido o trabalho):



# Guía turística de Zaragoza

¡Hola! Te invito a visitar la ciudad de Zaragoza.

Situada al noroeste de España, Zaragoza, es una ciudad muy bonita con muchos lugares que podéis visitar.

Podemos empezar con la basílica del Pilar y el Río. Es un monumento mucho interesante tanto dentro como fuera de la basílica.

Para visitarlo es mejor en la noche, porque es más bonito.

Después, podemos ir a la torre del agua en la expo de Zaragoza.

Es un edificio diferente y por eso mucho bonito también.



Estos dos <sup>propósitos</sup> son los que prefiero pero me gusta más la torre de agua que la basílica.

Otra obra de arte que me encanta <sup>es</sup> la escultura "el alma del ebro". Tiene mucho más encanto si lo visitáis por dentro. Es una escultura hecha por varios letras, superpuestas formando una bella obra.

Por fin, ¡apenas te digo que tienes que venir visitar la ciudad y que te espero aquí!

Na autoavaliação realizada pelos alunos (cf. anexo 5), a maioria considerou ter aprendido e assimilado o conteúdo de forma muito satisfatória:

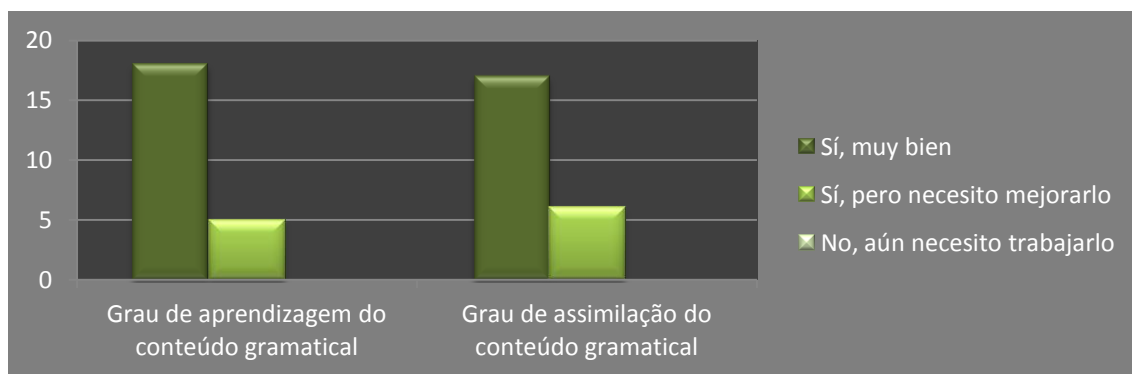


Gráfico 2 – Autoavaliação do grau de aprendizagem e assimilação do conteúdo gramatical

No âmbito da avaliação formativa levada a cabo nesta terceira unidade didática, procedemos à heteroavaliação formativa da atividade de expressão escrita por meio de uma grelha (cf. anexo 6) com a qual procuramos avaliar qualitativamente a tarefa final realizada pelos alunos. Um dos parâmetros da grelha consistia na correta utilização / construção de frases comparativas nos guias turísticos:

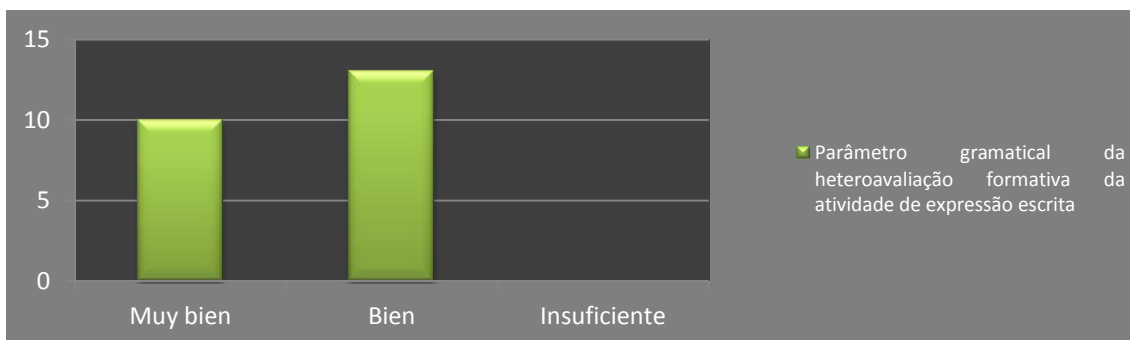


Gráfico 3 – Heteroavaliação formativa do grau de assimilação do conteúdo gramatical

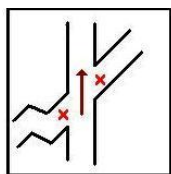
Como podemos observar, grande parte dos alunos foi capaz de construir frases comparativas de forma satisfatória. Apesar de a maioria dos mesmos ter estimado uma assimilação muito satisfatória deste ponto gramatical, consideramos que seria necessário continuar a prática do conteúdo para consolidar essa aprendizagem.

### 2.3. Atividade de funções comunicativas

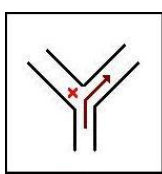
Embora o 10º ano possua um nível de língua correspondente ao nível comum de referência A1 estabelecido no QECRL, decidimos explorar a vantagem de estes alunos serem ‘falsos principiantes’ na aprendizagem de ELE devido à proximidade linguística e cultural entre a língua materna e a língua meta. Assim, elaboramos uma atividade para a aprendizagem das funções comunicativas que consistiu em pedir e dar instruções para ir a um determinado lugar, mediante a qual os alunos tiveram de deduzir o significado de expressões associando-as à sua representação icónica:

Ahora que ya conoces algunos servicios y establecimientos que hay en las ciudades, vas a aprender a pedir y dar instrucciones para ir a un determinado lugar.

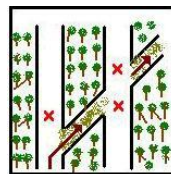
Relaciona los esquemas<sup>13</sup> con las expresiones que representan.



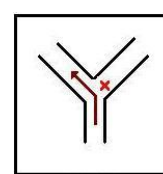
Expresión nº: \_\_\_\_\_



Expresión nº: \_\_\_\_\_

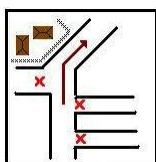


Expresión nº: \_\_\_\_\_

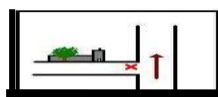


Expresión nº: \_\_\_\_\_

<sup>13</sup> Imagens retiradas da página internet *Ruta 4: Villamayor – Ermita de San Cristobal*, disponível em <http://usuarios.multimania.es/bttzaragoza/zaragozabt/paginas/RUTA%204.htm>



Expresión nº: \_\_\_\_



Expresión nº: \_\_\_\_

- 1 – Gira a la izquierda
- 2 – Cruza la plaza
- 3 – Coge la tercera calle a la derecha
- 4 – Sigue todo recto
- 5 – Gira a la derecha
- 6 – Sigue por la izquierda

Uma vez corrigida a atividade, pedimos aos alunos que resolvessem um pequeno exercício estruturo-global a fim de verificar a compreensão do conteúdo comunicativo. Finalmente, propusemos-lhes a realização de uma atividade de interação oral (cf. anexo 7) com o intuito de que praticassem o conteúdo em questão. Para levar a cabo a atividade, os alunos tiveram de interatuar oralmente em pares para superar um vazio de informação, ou seja, tiveram de dar e pedir instruções ao colega para localizar determinados estabelecimentos e serviços e assim completar o seu respetivo mapa de Madrid. Na autoavaliação realizada no final da unidade, os alunos consideraram que foram capazes de associar informação icónica à informação escrita de maneira muito satisfatória (apenas 3 dos 23 alunos avaliaram em satisfatório essa capacidade). Os resultados relativos à prática oral do conteúdo comunicativo mereceram uma autoavaliação maioritariamente no grau satisfatório:

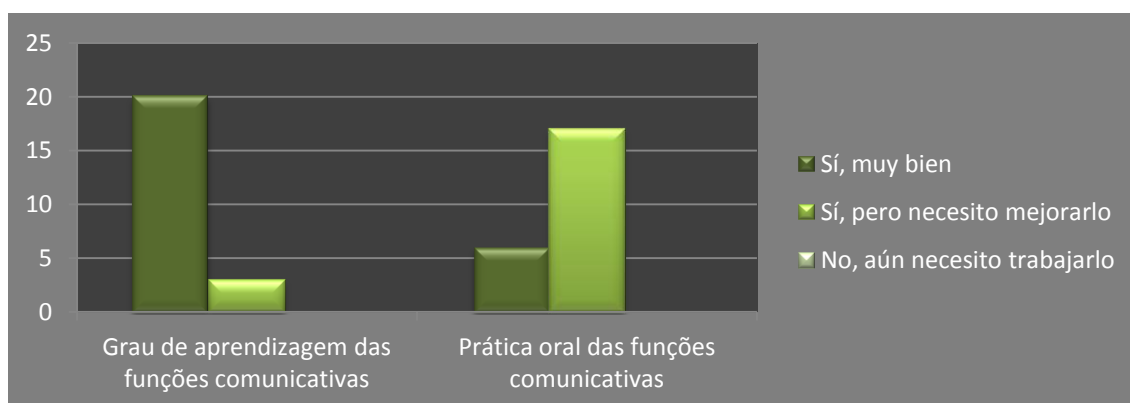


Gráfico 4 – Autoavaliação do grau de aprendizagem e prática oral do conteúdo comunicativo


Podemos portanto observar que os alunos consideraram menos complexo a aprendizagem do conteúdo comunicativo do que a prática oral implicando a utilização do conteúdo em causa. Embora o nível de língua A1 não tenha constituído uma barreira, pelo contrário, para a aprendizagem do conteúdo, julgamos que o nível inicial deste 10º ano tenha condicionado a performance dos alunos no exercício de interação oral uma

vez que estes ainda não possuem ainda as habilidades para se desenvolverem com soltura num exercício desta natureza. No entanto, se os alunos se consciencializaram de que a oralidade é um dos pontos que necessitavam de trabalhar, essa constatação talvez os tenha incitado a praticar essa competência.


## 2.4. Atividade de trabalho de grupo

As diversas tarefas possibilitadoras integradas na primeira unidade culminaram na consecução de uma tarefa final que resultou na elaboração de cinco folhetos para “ajudar” a *Cruz Roja* a promover hábitos de vida saudáveis por meio da formulação de conselhos. Explicamos detalhadamente os passos para a realização da tarefa (cf. anexo 8) e divididos em cinco grupos, os alunos deram início ao exercício de expressão escrita. Cada um explorou um dos cinco temas propostos com ajuda de dicionários bilingues e uma ficha de apoio com alguma informação técnica relativa ao tema (exemplificação de uma dessas fichas de apoio no anexo 9). No folheto elaborado, os grupos tiveram de pôr em prática os conteúdos teóricos aprendidos ao longo da unidade, ou seja, o léxico relacionado com doenças e curas, o imperativo afirmativo, as perífrases verbais e outras estruturas utilizadas para fazer recomendações. A título de exemplo, apresentamos a parte interior de um dos folhetos realizados:

**El estrés...**



es fruto de mucho trabajo,  
noches sin dormir, desorganización del tiempo y  
muchos problemas. El  
estrés puede ocurrir normalmente  
entre los 18 y 40 años de edad.  
Para evitarlo, la Cruz Roja te  
da algunas recomendaciones que  
te dan un sosiego.  
Pensando en ti, Cruz Roja siempre  
aquí!



**Nuestras recomendaciones:**

- Ejercita tu cuerpo
- Haz actividades de ocio
- Practica técnicas de relajación
- Evita beber cafeína y alcohol
- Hay que estructurar actividades y suspender las que son menos prioritarias.
- Es aconsejable limpiar y arreglar los ambientes frecuentados.
- Consulta a alguien para manejar y expresar emociones.

Na ficha de autoavaliação que os alunos preencheram no final da unidade (cf. anexo 10), o grau de aprendizagem / assimilação dos conteúdos teóricos foi avaliado, de uma maneira geral, de forma satisfatória. Os alunos estimaram que o estudo relativo ao conteúdo lexical e gramatical ainda não estava concluído pelo que deveriam continuar a praticar esses conteúdos para alcançar um domínio totalmente satisfatório:

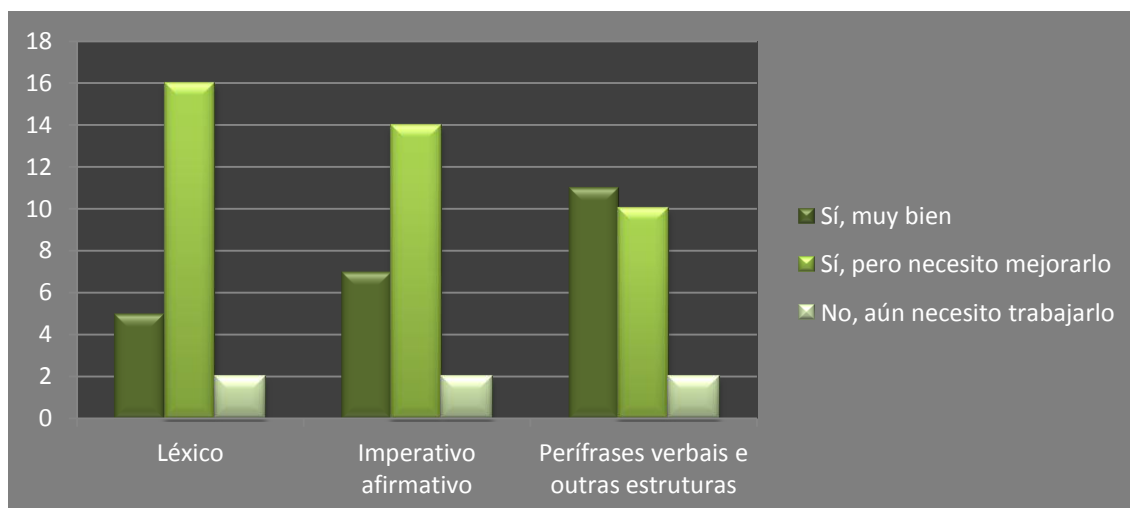


Gráfico 5 – Autoavaliação do grau de assimilação dos conteúdos teóricos

No âmbito da avaliação formativa da unidade, utilizamos uma grelha para avaliar a atividade de expressão escrita (cf. anexo 11). Três dos cinco parâmetros de avaliação relacionavam-se com os conteúdos teóricos trabalhados ao longo da unidade. Constatamos que a aplicação prática dos conteúdos teóricos foi em geral muito satisfatória. Este ligeiro desfasamento entre a autoavaliação dos alunos e a nossa heteroavaliação talvez se deva ao facto de os alunos sentirem alguma insegurança para avaliar a assimilação dos conteúdos uma vez que contactaram com estes pela primeira vez no contexto do seu percurso de aprendizagem de ELE. Quanto à nossa heteroavaliação relativa à assimilação do imperativo afirmativo, verificamos que a maioria dos grupos de trabalho não utilizou muitos imperativos irregulares, privilegiando a utilização de verbos regulares nesse modo verbal. Ora, consideramos que a maior dificuldade inerente a essa aprendizagem reside precisamente na aplicação dos verbos irregulares. Daí que, possivelmente, esse facto nos tenha conduzido a uma heteroavaliação muito satisfatória da assimilação do imperativo afirmativo ao passo que os alunos consideraram que esse conteúdo ainda devia ser objeto de estudo.



Gráfico 6 – Heteroavaliação formativa do grau de assimilação dos conteúdos teóricos

### 3. Os materiais autênticos

Ao longo das três unidades didáticas que colocamos em prática, fizemos questão de utilizar materiais autênticos sempre que possível para trabalhar os conteúdos e de forma sistemática no que concerne aos *inputs* auditivos e de leitura. Esta determinação justifica-se por motivos de índole diversa.

Assim, se o objetivo último dos enfoques comunicativos se relaciona com o desenvolvimento da competência comunicativa, nada mais eficaz do que proporcionar aos alunos modelos escritos e orais da língua meta que sejam espontâneos, reais, verosímeis e sem artifícios: “Al trabajar con estos materiales auténticos acercaremos al máximo al estudiante a situaciones reales de comunicación de la lengua y a aspectos socioculturales verídicos” (Gelabert, 2002: 35). No contexto deste estágio pedagógico, constatamos que nem sempre foi evidente encontrar material autêntico adequado para trabalhar os diversos conteúdos das três unidades. Efetivamente, a pesquisa desses materiais foi, por vezes, um processo moroso mas proporcionou, no nosso entender, resultados positivos. Esta seleção resultou na utilização de materiais para trabalhar conteúdos específicos de forma contextualizada, o que se revela benéfico uma vez que “[e]n el enfoque por tareas, trabajar con materiales auténticos es connatural y su comprensión no es más difícil sino todo lo contrario ya que con materiales buscados en función de aquello que se está haciendo y en un marco de referencias y saberes que posibilita la formación de hipótesis válidas” (Fernández, 2001c: 19-20).

Além dos materiais autênticos que ilustramos nos anexos 1, 3, 4, 7 e 9, utilizamos por exemplo<sup>14</sup> o vídeo da campanha de sensibilização *¿Estás ON?* para a promoção de hábitos saudáveis da *Cruz Roja Juventud*, o vídeo *Madrid - 10 sitios que tienes que ver* ou ainda o capítulo *Consumo responsable* da serie de animação *Miscelánea Joven* produzida pelo *Ayuntamiento de Andalucía*. A respeito deste último vídeo, convém esclarecer que “aunque ficción, (...) muestra una imitación de la realidad que busca hacer olvidar su artificio y en él podemos encontrar numerosas muestras de tipos de expresión y registros diferentes” (Gelabert, 2002: 13). Deste modo, as atividades de compreensão auditiva e de leitura foram sempre baseadas e exercitadas mediante um modelo de língua autêntico. A utilização de materiais autênticos, além de possibilitar a introdução dos conteúdos teóricos, permitiu igualmente apresentar conteúdos culturais (cf. anexos 1 e 3) ou conteúdos atitudinais (cf. anexo 12).

Por último, e não menos importante no âmbito deste relatório, convém abordar a relação que se estabelece entre a utilização de materiais autênticos e o desenvolvimento da autonomia. Com efeito, ao contactar com modelos escritos e orais autênticos relativos à língua meta, os alunos associam a sua aprendizagem formal da língua ao uso real da mesma: “authentic texts draw language learners into the communicative world of the target language community and the development of autonomy entails interaction between language learning and language use” (Benson, 2001: 125). Desta forma, ao dar a oportunidade ao aluno para trabalhar com materiais autênticos, é-lhe proporcionada a possibilidade de estabelecer uma ponte com o mundo real associado à língua meta. Ao familiarizar-se com documentos autênticos na sala de aula, o aluno poderá atuar com segurança e naturalidade quando confrontado a amostras da língua meta reais fora da sala de aula. O desenvolvimento desta capacidade permitir-lhe-á igualmente criar oportunidades para procurar de forma autónoma materiais (como, por exemplo, notícias de jornais, visionamento de telejornais, livros, etc.) que se ajustem às suas necessidades de maneira a aperfeiçoar o seu domínio linguístico e a continuar a sua aprendizagem para além do contexto escolar.

---

<sup>14</sup> Campanha da *Cruz Roja Juventud* disponível em [http://www.youtube.com/watch?v=rhDBFERK\\_Jk](http://www.youtube.com/watch?v=rhDBFERK_Jk); Vídeo *Madrid - 10 sitios que tienes que ver* disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=Zu0xOFM5JDY>; Capítulo *Consumo responsable* disponível em [http://www.youtube.com/watch?v=2KL\\_Gxxj5uY](http://www.youtube.com/watch?v=2KL_Gxxj5uY).

## **CAPÍTULO V: PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO METACOGNITIVO NA APRENDIZAGEM DE ELE**

Com o propósito de contribuir para o desenvolvimento do conhecimento metacognitivo do aluno na sua aprendizagem da língua espanhola, procuramos proporcionar diversos momentos que fomentassem uma reflexão por parte dos aprendentes sobre as suas motivações e objetivos em relação ao estudo de ELE, sobre a adequação das estratégias utilizadas para realizar atividades comunicativas em língua e sobre o grau de aprendizagem que julgavam ter alcançado. Esses momentos de reflexão concretizaram-se por meio de um questionário, de uma autoavaliação e de um exercício de seleção de estratégias prévio à realização de atividades comunicativas (este último apenas levado a cabo na primeira unidade por razões que explicaremos no ponto 2 deste capítulo).

Como havíamos explorado no último ponto do capítulo II, os benefícios inerentes ao conhecimento metacognitivo são substanciais uma vez que este permite ao aluno consciencializar-se e refletir sobre o seu processo de aprendizagem e portanto identificar lacunas a superar, valorizar êxitos conquistados ou ainda dar-se conta das estratégias que lhe sejam mais eficazes. A partir dessas reflexões, o aluno pode estabelecer objetivos para superar dificuldades ou melhorar num determinado aspeto de ordem linguística ou de outra ordem e, assim, criar oportunidades para planificar a sua aprendizagem em função das suas necessidades para aperfeiçoar o seu domínio linguístico da língua meta. No nosso entender, o desenvolvimento desta atitude conduzirá o aluno a uma capacidade de aprender a aprender e, por conseguinte, a uma autonomia cada vez maior no que concerne à sua aprendizagem de ELE.

### **1. O questionário**

Além de participar ativamente na construção do seu próprio saber no âmbito da aprendizagem de ELE, é igualmente importante que o aluno reflita sobre as suas motivações, objetivos, interesses relativamente à aprendizagem de ELE e sobre o seu estilo de aprendizagem a fim de que compreenda como aprende melhor. Consciencializar-se a respeito destes aspetos, permitirá ao aluno planificar a sua aprendizagem em função das suas necessidades e, deste modo, responsabilizar-se e controlar o seu processo de aprendizagem de maneira a desenvolver-se enquanto



aprendente autónomo. Um dos instrumentos que pode contribuir para essa tomada de consciência e ajudar o aluno a refletir sobre os aspetos que o conduzirão a uma aprendizagem mais consciente e produtiva é o questionário. Efetivamente,

es importante que, al inicio del curso, los alumnos evalúen sus necesidades e intereses, y el porqué y el para qué de haber tomado la decisión de aprender español. También es oportuno controlar desde el inicio las costumbres adquiridas en los estudios previamente realizados, así como las formas y ritmos de aprendizaje de cada alumno (Giovannini, 1996: 28).

De maneira que, no início do ano letivo, mais precisamente nos dias 24 e 26 de outubro, solicitamos às três turmas com as quais iríamos trabalhar no âmbito do estágio pedagógico que refletissem sobre as suas motivações para a aprendizagem de ELE, sobre os seus objetivos, estratégias e atitudes. Esta reflexão traduziu-se no preenchimento, por 61 alunos, de um questionário (cf. anexo 13) subordinado a cinco grupos: 1) motivação para aprender a língua meta; 2) objetivos de aprendizagem; 3) estratégias; 4) atitudes na aula de ELE; 5) participação nos trabalhos em pares e em grupos.

Questionados a respeito das suas motivações para a aprendizagem de ELE, os alunos pronunciaram-se na seguinte forma:



Gráfico 7 – As motivações dos alunos para a aprendizagem de ELE

Podemos portanto constatar que a motivação de grande parte dos alunos para a aprendizagem de ELE se prende com o facto de gostarem da língua espanhola, de quererem ser capazes de falar várias línguas e de aumentarem a sua cultura geral. Estas motivações refletem, em grande parte, a necessidade de ser capaz de comunicar em diversas línguas de forma a poder atuar eficazmente numa sociedade cada vez mais globalizada e, do mesmo modo, a aprendizagem de ELE e da cultura meta aparecem associadas a uma ampliação da cultura geral. Assim, os alunos demonstram ter consciência e valorizar a importância de adquirir conhecimentos relativamente à língua espanhola o que potencialmente os poderá motivar para uma aprendizagem de ELE fora do contexto de formação escolar. Esclarecemos que as outras motivações apontadas pelos alunos (*otras razones*) se relacionam com a vontade de melhorar a classificação anual através da disciplina de espanhol e com o facto da decisão relativa à aprendizagem de espanhol não ter sido própria mas sim uma decisão dos pais.

Os objetivos deste conjunto de 61 alunos para a aprendizagem de ELE relacionam-se com os seguintes:

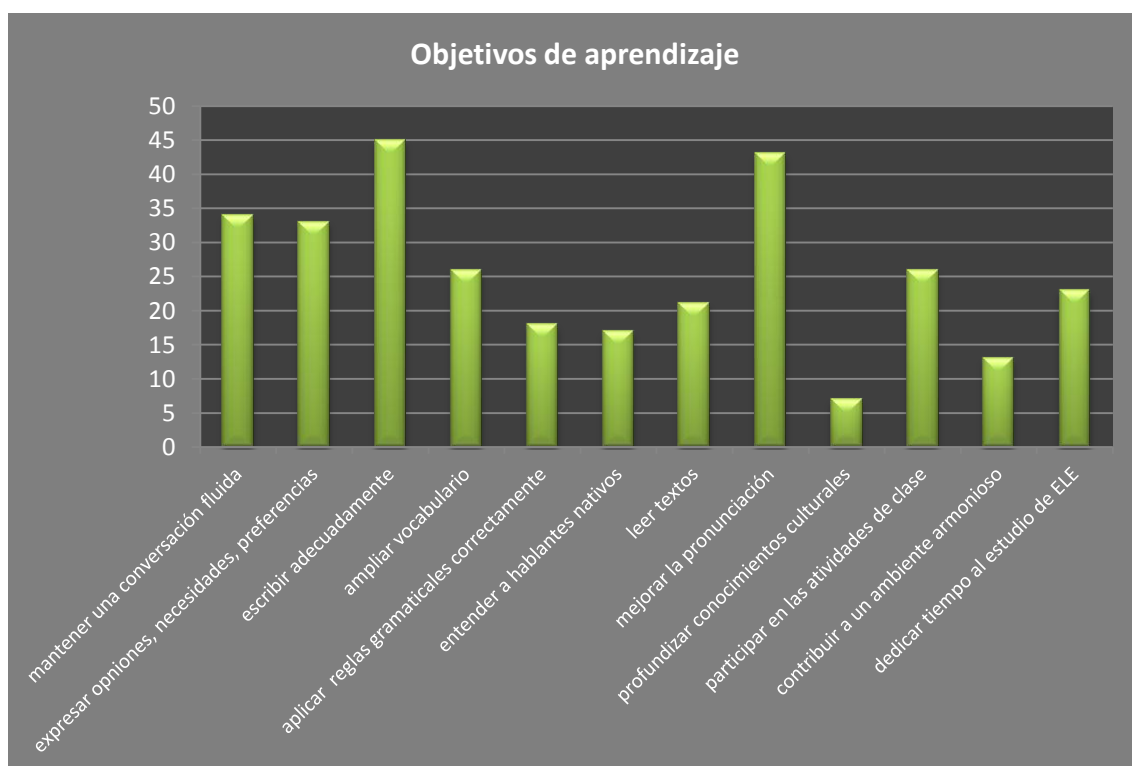


Gráfico 8 – Os objetivos dos alunos para a aprendizagem de ELE

Como se pode observar, os objetivos dos alunos relacionam-se em larga medida com o desenvolvimento da expressão escrita e oral. Aproximadamente metade dos

inquiridos tem por objetivo ampliar o seu vocabulário e participar nas atividades de aula o que porventura os poderá ajudar no sentido de se aperfeiçoarem no que diz respeito à oralidade e à escrita na língua meta. O trabalho relativo à gramática, à compreensão de leitura e à compreensão oral ou escrita de mensagens produzidas por nativos parece assumir um papel menos preponderante, o que se pode explicar se considerarmos esse tipo de trabalho como um meio para atingir uma finalidade mais geral que consiste no desenvolvimento da expressão escrita e oral.

No que concerne às estratégias do aprendente de línguas, propusemos aos alunos um conjunto de estratégias relacionadas com diversas áreas da aprendizagem. Mais de metade dos 61 alunos inquiridos, 32 mais precisamente, selecionou a relativa à procura de oportunidades para falar em espanhol. Essa preponderância não deixa de ser curiosa se levarmos em conta a insistência que tivemos de exercer na sala de aula ao longo do ano letivo para incentivar os alunos a se expressarem em espanhol. A sala de aula constitui, em princípio, um espaço privilegiado onde os alunos podem utilizar a língua meta, contudo, muito raramente o fazem de forma espontânea. Esse espaço, talvez associado a um tipo de avaliação, parece não ser o eleito ou o preferido pelos alunos. O estilo de aprendizagem deste conjunto de alunos parece orientar-se para um estilo visual, ou seja, a escrita, dado que cerca de metade selecionou estratégias como a tomada de notas, a consulta de apontamentos, fichas ou ainda a organização do material de trabalho. Embora o estudo gramatical da língua não se traduza num objetivo de aprendizagem, ele adquire uma relevância significativa nas estratégias selecionadas dado que mais de metade dos alunos estima que é importante praticar a gramática por meio de exercícios ou outras atividades. Assim, parece que os alunos associam a aprendizagem da língua no contexto de sala de aula à aprendizagem da gramática. Aproximadamente metade dos alunos considera utilizar estratégias compensatórias para comunicar em espanhol e deduzir significados de palavras pelo contexto em que ocorrem. Se, efetivamente, os alunos aplicarem estas estratégias, julgamos que serão capazes de desenvolver a sua competência comunicativa de forma efetiva. Dos alunos inquiridos, 14 estimam que seria importante aprender estratégias de aprendizagem porque não sabem como estudar. É verdade que esse número assume uma preponderância muito relativa, porém, acreditamos que o ensino explícito de estratégias seria benéfico porque ajudaria os alunos a aprender a aprender e levá-los-ia a se

consciencializarem sobre as estratégias que utilizam e compreender as que lhes são mais eficazes.

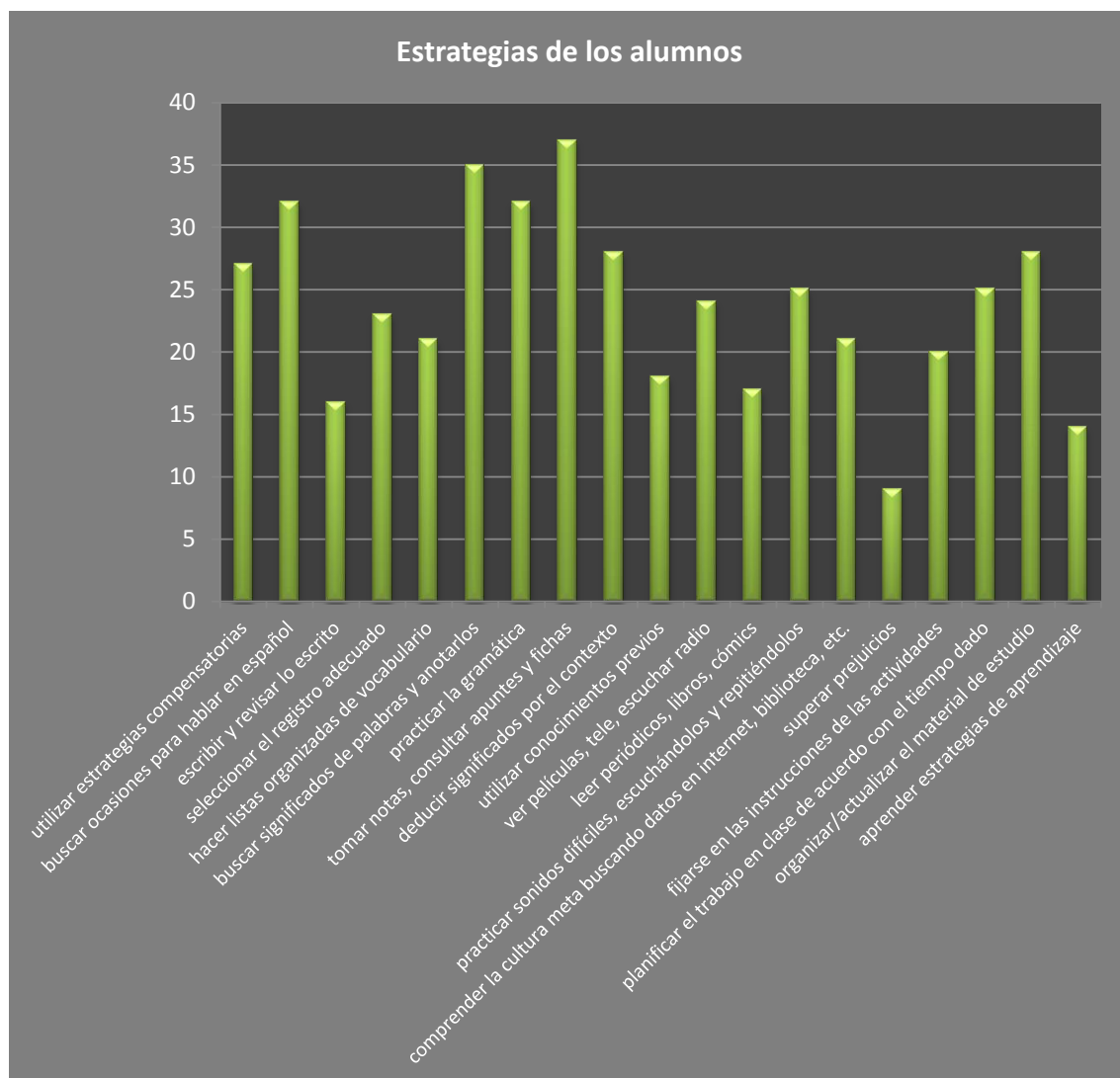


Gráfico 9 – As estratégias dos aprendentes de ELE

No que diz respeito às atitudes dos aprendentes na sala de aula de ELE, a maioria dos inquiridos estima que é importante contribuir para um ambiente harmonioso, respeitando tanto o professor como os colegas e participando ativamente nas atividades propostas. De igual modo, os alunos dizem esclarecer as suas dúvidas aproveitando os recursos de que dispõem. Importa sobretudo realçar que 40 dos 61 alunos inquiridos assume o erro enquanto parte da aprendizagem o que, na nossa opinião, consiste numa atitude positiva dado que do erro podem emergir aprendizagens significativas e efetivas. Consideramos que é deveras importante que os alunos não associem o erro a algo negativo mas sim a um dos passos necessários para aceder a uma

aprendizagem produtiva. Esta crença dos inquiridos é coerente uma vez que apenas um aluno assume que evita tomar a palavra devido ao medo de errar.

Relativamente às atitudes dos alunos no âmbito dos trabalhos em pares ou em grupo, a maioria manifesta comportamentos socioafetivos que viabilizam, no nosso entender, a realização de trabalhos em grupo na sala de aula. Tivemos, aliás, a oportunidade de verificar o bom funcionamento das atividades em grupo nas aulas que levamos a cabo no decorrer do ano letivo. Apresentamos os gráficos relativos às atitudes dos alunos na sala de aula e na sua participação nos trabalhos de grupo:

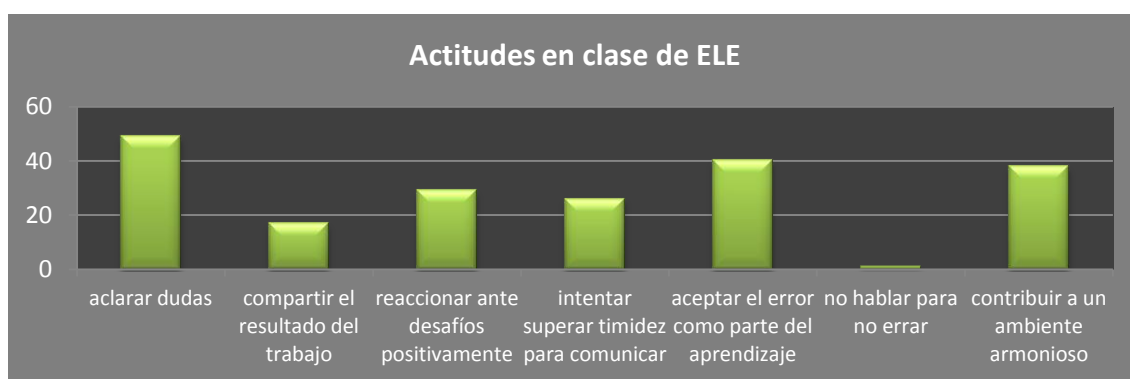


Gráfico 10 – As atitudes dos alunos na sala de aula



Gráfico 11 – A participação dos alunos nos trabalhos em pares e em grupos

## 2. A seleção de estratégias

No âmbito da primeira unidade didática, concebemos quatro fichas (cf. anexos 14, 15, 16, 17) mediante as quais os alunos do 11º ano foram convidados, num primeiro momento, a selecionar as estratégias que lhes parecessem mais adequadas para levar a cabo uma atividade comunicativa em língua concreta e, num segundo momento, a refletir sobre a pertinência da sua seleção uma vez concluída a atividade em questão.

Desenvolvemos este material baseando-nos nestas considerações tecidas no PCIC (2006: 645):

El enfoque adoptado en el presente inventario, en consonancia con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [...] concibe los procedimientos de aprendizaje desde la perspectiva de su uso estratégico o condicionado al tipo de tarea al que el aprendiente se enfrente en cada momento. Esto supone la selección, aplicación y evaluación de los procedimientos en virtud de las características y de las exigencias de la tarea o, lo que es lo mismo, el uso consciente e intencionado de los procedimientos con el fin de mejorar el aprendizaje y el uso de la lengua. De otro modo, podría incurrirse en un uso mecánico de los procedimientos de aprendizaje que no redundaría en el desarrollo de estrategias.

Por conseguinte, o objetivo das fichas que elaboramos consistiu em proporcionar ao aluno um meio para que selecionasse estratégias de forma ponderada, refletida e consciente previamente à realização de uma tarefa concreta, que as aplicasse na consecução da mesma e que avaliasse a sua eficácia. Embora não tivéssemos concebido este material a partir de um modelo formal de instrução direta de estratégias, julgamos que facultamos aos alunos uma base que possibilitou um treino estratégico efetivo na sala de aula que conduziu a uma aprendizagem dado que os alunos formularam hipóteses relativamente à adequação de determinadas estratégias e comprovaram essa adequação uma vez finalizada a atividade.

As atividades comunicativas em língua que serviram de suporte para a seleção prévia de estratégias consistiram numa atividade de compreensão audiovisual relacionada com a localização específica de informação, numa atividade de interação oral, numa atividade de compreensão de leitura para localizar informação global e numa

atividade de expressão escrita. Infelizmente, não tivemos oportunidade de solicitar aos alunos a seleção de estratégias para levar a cabo a atividade de interação oral visto que as contingências a nível do tempo de aula levaram-nos a privilegiar a consecução da atividade em si mesma. Note-se, porém, que os alunos tiveram a oportunidade de refletir acerca das estratégias utilizadas nessa atividade na autoavaliação realizada no final da unidade.

Convém sublinhar que explicamos aos alunos não só o objetivo desta seleção de estratégias (cf. anexo 14) prévia à realização das atividades como também os objetivos de cada atividade, ou seja, o que esperávamos que produzissem em cada atividade.

O gráfico seguinte ilustra as estratégias seleccionadas pelos alunos para levar a cabo a atividade de compreensão audiovisual (cf. anexo 18):

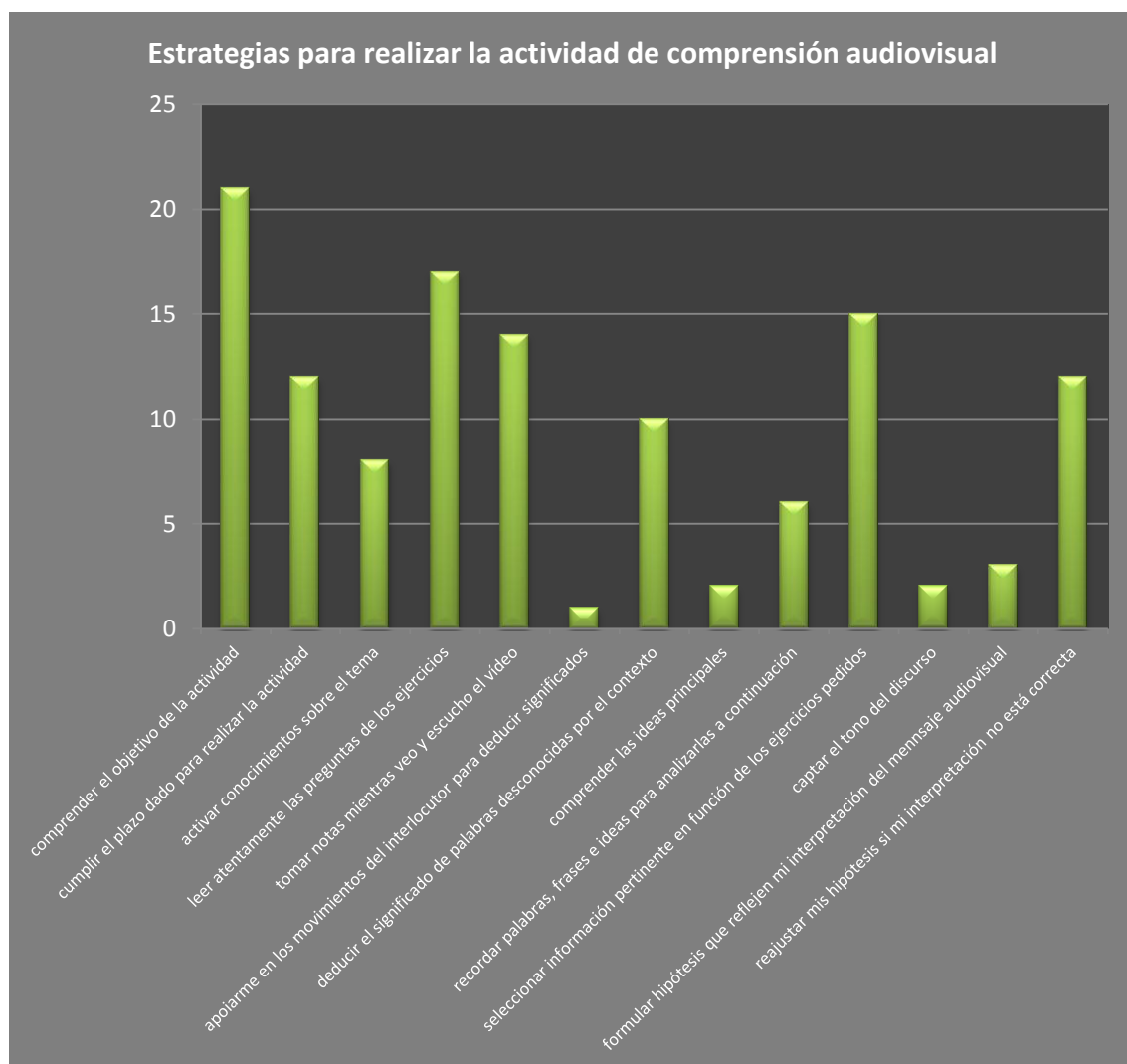


Gráfico 12 – Seleção de estratégias para realizar uma atividade de compreensão audiovisual

Podemos constatar que a maioria dos alunos selecionou estratégias adequadas para executar a atividade de compreensão audiovisual em questão, privilegiando as estratégias metacognitivas relacionadas com a compreensão do objetivo da atividade e das instruções da mesma e as estratégias cognitivas relacionadas com a tomada de notas, a seleção de informação específica em função dos exercícios propostos e o reajuste de hipóteses caso fosse necessário. Podemos portanto concluir que, de uma maneira geral, esta seleção de estratégias foi adequada e conduziu à compreensão de informação específica da mensagem audiovisual de forma efetiva e que os alunos atuaram com êxito nesta atividade.

Antes de os alunos levarem a cabo a atividade de compreensão de leitura, explicamos-lhes os objetivos da atividade e explicitamos as instruções da mesma, ou seja, iríamos proceder a comprovação oral da compreensão do texto por meio de perguntas focalizadas na informação global do texto. Tendo em conta os dados fornecidos, os alunos selecionaram as seguintes estratégias:



Gráfico 13 – Seleção de estratégias para realizar uma atividade de compreensão de leitura



Como podemos constatar, a quase totalidade dos alunos selecionou a estratégia metacognitiva relativa à compreensão do objetivo da atividade e grande parte dos alunos selecionou estratégias cognitivas relacionadas com a ativação de conhecimentos sobre o tema, a compreensão da informação global do texto distinguindo-a da específica e sublinhando-a. Verificamos igualmente que cinco alunos selecionaram uma estratégia que, em princípio, não era relevante para a execução da tarefa, ou seja, centrar-se na informação específica do texto. No entanto, estimamos que a maioria selecionou estratégias válidas para levar a cabo a tarefa e que foram bem-sucedidos na consecução da mesma.

Previamente à realização da tarefa final, que se traduziu numa atividade de expressão escrita, explicitamos pormenorizadamente tanto o objetivo da mesma como as instruções inerentes à sua consecução (cf. anexo 8). Destes esclarecimentos resultou a seguinte seleção de estratégias:

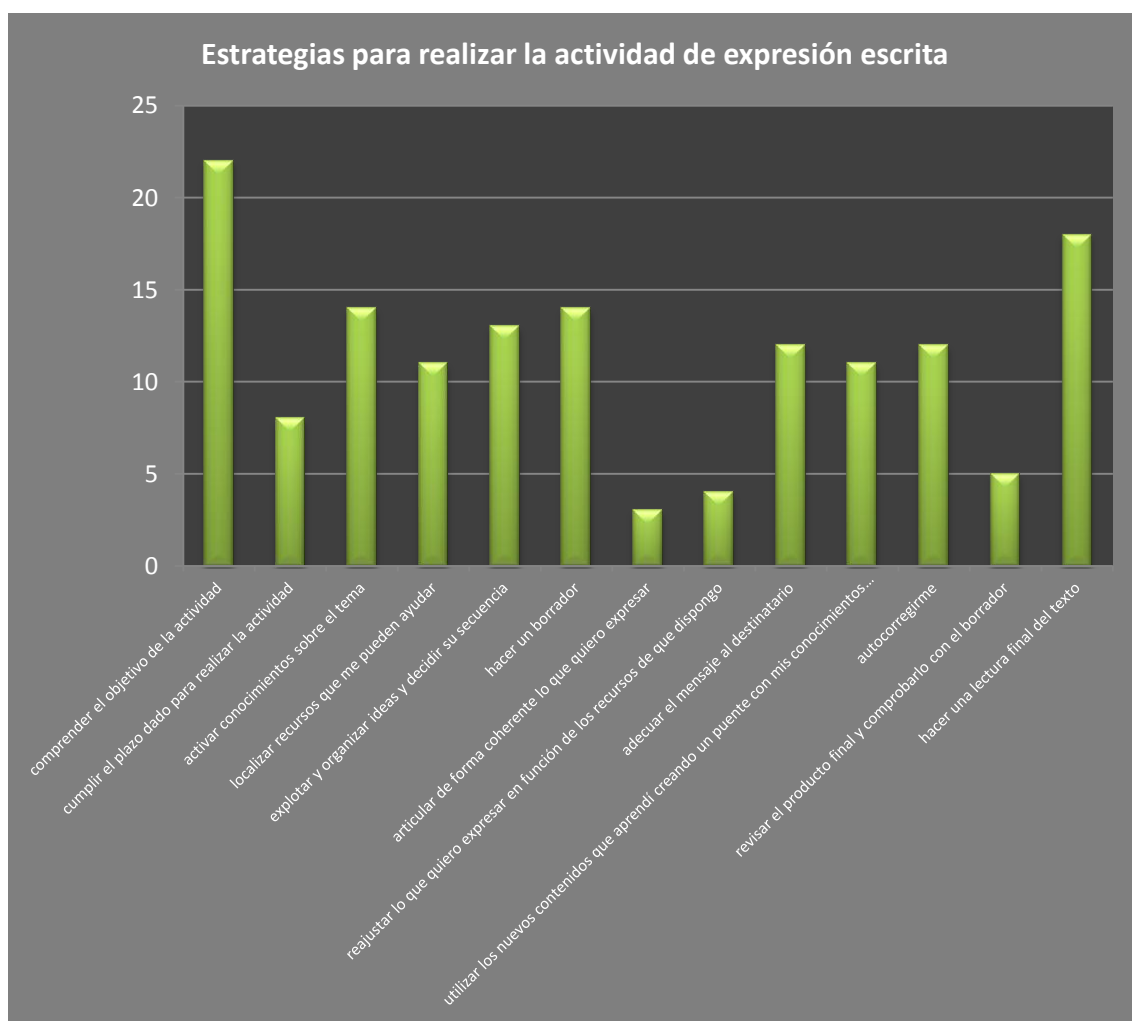


Gráfico 14 – Seleção de estratégias para realizar uma atividade de expressão escrita

Como podemos observar, a maioria dos alunos considerou de novo importante compreender o objetivo da atividade e planificou a sua expressão escrita ativando conhecimentos sobre o tema, fazendo um rascunho para dar lugar a um desenvolvimento da atividade mediante o qual se privilegiou a organização das ideias, a adequação do texto ao destinatário e a utilização dos conteúdos aprendidos ao longo da unidade. Os alunos selecionaram, igualmente em termos representativos, as estratégias de autocorreção e de revisão final do texto elaborado. Esta seleção de estratégias parece-nos adequada tendo em conta o propósito da atividade e a nossa heteroavaliação formativa da mesma reflete o êxito dos alunos na consecução desta tarefa final uma vez que a maioria teve um desempenho muito satisfatório (cf. anexo 11).

No final da unidade didática, convidamos os alunos a autoavaliarem a sua capacidade na seleção de estratégias para levar a cabo estas atividades comunicativas em língua e podemos constatar que, salvo raras exceções, a maioria estimou ser capaz de selecionar estratégias no âmbito das atividades propostas de forma satisfatória e muito satisfatória:



Gráfico 15 – Autoavaliação da capacidade para seleccionar estratégias

A segunda parte destas fichas que concebemos tinha por objetivo levar o aluno a refletir sobre a adequação das estratégias seleccionadas uma vez concluída a atividade. Essa reflexão foi estimulada mediante a consideração de três possibilidades:

#### Tras realizar la actividad...

- 1) Concluyo que seleccioné las estrategias adecuadas para llevar a cabo la actividad con éxito.
- 2) Concluyo que no era pertinente seleccionar las estrategias número \_\_\_\_\_.
- 3) Concluyo que me habría resultado útil seleccionar las estrategias número \_\_\_\_\_.

Uma vez recolhidas as fichas preenchidas pelos alunos, tivemos de nos render às evidências e concluir que esta segunda parte das fichas foi em parte infrutífera dado que, salvo os alunos que selecionaram a hipótese 1), muitos não responderam ou responderam de forma incoerente de tal modo que nos vimos impossibilitados de analisar esses dados. Forçosamente, o facto de alguns alunos não terem compreendido este segundo passo relativo ao treino estratégico se deve a uma explicação nossa que resultou inoperante. Teríamos, talvez, obtido resultados mais probantes se tivéssemos exemplificado o que pretendíamos com esta atividade de reflexão. Aliada a essa constatação, também julgamos que o facto de os alunos não estarem, *a priori*, habituados a refletir de forma sistemática sobre o trabalho desenvolvido em tempo real condicionou o êxito desta atividade. Não obstante, consideramos que a nossa iniciativa foi pertinente e útil dado que permitiu aos alunos utilizar de forma consciente estratégias adequadas que os conduziram a um aproveitamento profícuo nas três atividades em que o nosso estratagema foi aplicado. Espelho desta nossa afirmação são as ilações dos alunos a respeito da questão. Efetivamente, perguntamos-lhes na autoavaliação relativa à unidade acerca da utilidade de selecionar estratégias previamente à execução das atividades e 17 dos 23 alunos responderam positivamente justificando-se nos seguintes termos (seleccionamos as justificações mais representativas):

❖ ¿Te resultó útil seleccionar estrategias antes de realizar las actividades? ¿Por qué?

Sí, para ser más autónomo y realizar las tareas ~~seguras~~ sin ayuda del profesor.

❖ ¿Te resultó útil seleccionar estrategias antes de realizar las actividades? ¿Por qué?

Sí, organización es muy importante para realizar las actividades

❖ ¿Te resultó útil seleccionar estrategias antes de realizar las actividades? ¿Por qué?

Símm porque algunas estrategias que seleccioné ayudaron a realizar las tareas propuestas

❖ ¿Te resultó útil seleccionar estrategias antes de realizar las actividades? ¿Por qué?

Sí, achei interessante e muito útil seleccionarmos estratégias para realizarmos a atividade.

❖ ¿Te resultó útil seleccionar estrategias antes de realizar las actividades? ¿Por qué?

Sí, por qué las estrategias me ayudaron a hacer las actividades

❖ ¿Te resultó útil seleccionar estrategias antes de realizar las actividades? ¿Por qué?

Sí, para mejorar mi trabajo.

Entre os alunos que responderam negativamente, 6 no total, dois não justificaram e os restantes quatro justificaram-se desta forma:

❖ ¿Te resultó útil seleccionar estrategias antes de realizar las actividades? ¿Por qué?

No, porque algunas das estratégias que seleccionei no resultam de nada.

❖ ¿Te resultó útil seleccionar estrategias antes de realizar las actividades? ¿Por qué?

Não porque porque o professor não foi lá explicar bem.

❖ ¿Te resultó útil seleccionar estrategias antes de realizar las actividades? ¿Por qué?

No, porque cuando vemos las preguntas sabemos, logo como tenemos de responder.

❖ ¿Te resultó útil seleccionar estrategias antes de realizar las actividades? ¿Por qué?

No mucho porque caso que es "instintivo".

Se nos detivermos um momento nesta última justificação, depreendemos que o uso de estratégias por parte deste aluno é algo mecânico e que provavelmente foi apreendido ao longo do percurso escolar de forma inconsciente. A verdade é que desde cedo nos habituamos a utilizar estratégias de forma ‘instintiva’ aprendendo e interiorizando a sua eficácia à medida que as pomos à prova para resolver problemas ou para nos enfrentar adequadamente a uma tarefa proposta. Contudo, o uso consciente de uma estratégia revela-se benéfico visto que implica uma monitorização consciente da atividade em que é aplicada, a nível de objetivos e características da tarefa, permite a antecipação de resultados e um consequente reajuste caso necessário. Consequentemente, esta aprendizagem consciente das estratégias permite ao aluno reutilizá-las ou corrigi-las em outros contextos o que se pode traduzir numa capacidade mais efetiva para se desenvolver no âmbito das tarefas com as quais se vai deparando (PCIC, 2006: 646). A construção de um repertório substancialmente abrangente de estratégias pode potenciar uma atuação positiva do aluno ante novas situações uma vez que terá desenvolvido a capacidade de aprender a aprender.

No que concerne à seleção de estratégias, apesar da receção positiva dos alunos e do impacto produtivo na consecução das atividades comunicativas, decidimos não repetir esse procedimento nas unidades didáticas planificadas ulteriormente devido ao insucesso verificado na parte relacionada com a reflexão sobre a adequação das estratégias selecionadas. De igual modo, levamos em consideração a opinião da nossa

orientadora e supervisora de estágio que, embora não tivessem questionado a nossa metodologia, consideraram que a realização desta seleção prévia às atividades interferia no ritmo da aula e “cortava” a dinâmica da mesma. Por conseguinte, optamos por, nas unidades seguintes, conduzir o aluno a uma reflexão *a posteriori* sobre a adequação das estratégias utilizadas para levar a cabo atividades de compreensão auditiva e de leitura, de expressão oral e escrita por meio da autoavaliação realizada no final de cada unidade didática.

### **3. A autoavaliação**

A autoavaliação constitui um instrumento chave para o desenvolvimento do conhecimento metacognitivo do aluno. Este instrumento permite-lhe conhecer o seu próprio conhecimento, ou seja, avaliar o seu grau de domínio linguístico, compreender como aprende melhor, estabelecer metas de aprendizagem, planificar a mesma, responsabilizar-se pelo seu processo de aprendizagem, o que o pode conduzir a uma maior autonomia. A fim de levar a cabo esta reflexão sobre o seu conhecimento metacognitivo é essencial que o aluno seja movido por uma motivação intrínseca tanto para refletir sobre o seu processo de aprendizagem como para atuar de forma efetiva e produtiva a partir das ilações resultantes da reflexão. Por conseguinte, a autoavaliação permite ao aluno refletir sobre as suas atuações passadas de maneira a que este processo de reflexão tenha um impacto positivo no futuro: “como en tantos otros aspectos de la vida, también en la enseñanza el futuro es lo que importa. La evaluación (y la autoevaluación) debe estar orientada al futuro” (Martín Peris, 2008: 27). Assim, a autoavaliação dinamiza o aprender a aprender uma vez que capacita o aluno a se consciencializar acerca da adequação das estratégias utilizadas, corrigindo-as ou reutilizando-as em novas situações. Assim,

[s]e trata de responsabilizar al alumno en su propio aprendizaje, de posibilitar que sea un sujeto activo, que pueda tomar las propias decisiones y en definitiva que sea más persona en la clase. De esa manera, la motivación personal dinamiza el proceso, se aprende a aprender y se rentabilizan, no sólo el tiempo, sino todas las capacidades personales que intervienen en el aprendizaje de la lengua (Fernández, 2011: 3-4).

Desta forma, a autoavaliação é um mecanismo metacognitivo que permite ao aluno conhecer e compreender o seu processo de aprendizagem. Mediante essa

consciencialização, o aluno está em condições para determinar objetivos e assim controlar e planificar o seu processo de aprendizagem.

Com o intuito de demonstrar a preponderância que assume a autoavaliação enquanto instrumento determinante para controlar o processo de aprendizagem, questionamos, na autoavaliação levada a cabo no final das unidades didáticas (anexos 2, 5 e 10), os nossos alunos a propósito das suas crenças relativas à autoavaliação:



Gráfico 16 – Crenças dos alunos a respeito da autoavaliação

Analisando os dados, é fácil de compreender a importância que assume a autoavaliação para os alunos dado que lhes permite efetivamente controlar a sua aprendizagem por meio da identificação de progressos e dificuldades na aprendizagem e os ajuda também a se tornarem mais autónomos. Uma outra razão evocada por um aluno ilustra a preponderância da autoavaliação enquanto instrumento que fomenta um processo de reflexão acerca do trabalho desenvolvido:

➤ Subraya la(s) opción(es) que refleje(n) tu punto de vista. **La autoevaluación es importante porque...**  
**a)** me ayuda a registrar mi progreso en el aprendizaje del español; **b)** me ayuda a identificar los puntos que todavía necesito trabajar; **c)** me ayuda a volverme autónomo en mi aprendizaje al identificar los contenidos que domino y los que todavía necesito trabajar; **d)** no considero importante la autoevaluación; **e)** otras razones:  
*E' muito importante fazer autoavaliação pois ajuda-nos a refletir sobre o nosso trabalho.*

As fichas de autoavaliação que concebemos promoveram a reflexão do aluno sobre a sua aprendizagem a partir de dois ângulos. O primeiro fomentou o conhecimento metacognitivo sobre o grau de aprendizagem / assimilação dos

conteúdos, sobre as dificuldades experimentadas e sobre a maneira como pensam poder superar essas dificuldades:

cuando el aprendiz se da cuenta de que tiene dificultad para hacer o ejecutar algo, há entrado en el conocimiento metacognitivo. Metaconición significa darse cuenta de que no se sabe hacer algo. El siguiente paso es preguntarse por qué se tiene una determinada dificultad y a continuación plantearse cómo resolverla (Barranco Pérez, 2008: 194).

De uma maneira geral, os alunos avaliaram a sua aprendizagem e assimilação dos conteúdos de maneira satisfatória e muito satisfatória. Para melhorar ou superar dificuldades a maioria estimou que precisava de estudar mais. Alguns procuraram ser mais concretos no momento de cogitar sobre soluções para aperfeiçoarem o seu domínio linguístico: fazer mais exercícios, estar mais atento na sala de aula, ler mais textos em espanhol, ouvir músicas em espanhol, treinar a escrita e ainda solicitar ajuda ao professor para esclarecer dúvidas. Uma vez que contactamos com cada turma apenas durante uma unidade didática, não nos é possível averiguar até que ponto estas intenções para superar dificuldades se transformaram em ações. Contudo, mediante um trabalho contínuo, acreditamos que seria possível incentivar os aprendentes a pôr em prática as suas soluções e, inclusive, estimulá-los a refletirem sobre soluções mais concretas de que ‘estudar mais’.

O segundo ângulo tratado nas fichas de autoavaliação favoreceu o desenvolvimento do conhecimento metacognitivo dos alunos através da consciencialização sobre as estratégias ativadas na realização de atividades comunicativas em língua. Para o efeito, apresentamos os dados recolhidos a partir das autoavaliações dos alunos relativamente às estratégias utilizadas nas diferentes atividades propostas. Com a intenção de evitar repetições, apenas tratamos os dados relativos às estratégias utilizadas pelo 11º ano na atividade de interação oral uma vez que não tivemos oportunidade de os recolher para ilustrar o ponto anterior deste relatório. De igual modo, remetemos para o ponto 1 deste capítulo a descrição das atitudes dos alunos no contexto da sala de aula e nos trabalhos de grupos dado que os dados obtidos na autoavaliação reiteram as conclusões tecidas a respeito das mesmas no questionário submetido aos alunos no início do ano letivo.

As atividades de compreensão audiovisual (cf. anexos 19 e 20) propostas às turmas do 9º -15 alunos- e 10º -23 alunos- consistiram em localizar informação específica procurando uma série de dados na mensagem. A maioria dos alunos estimou ter utilizado o leque de estratégias proposto mas podemos verificar que o 9º ano teve mais dificuldade em deduzir significados através do contexto e em apoiar-se nos movimentos dos interlocutores para compreender a mensagem audiovisual. Alguns alunos do 10º ano consideraram não ter necessitado de anotar palavras-chave para localizar informação específica. A utilização da maioria das estratégias propostas favoreceu uma compreensão efetiva das mensagens audiovisuais como tivemos a oportunidade de verificar a partir da nossa observação direta na sala de aula e da autoavaliação dos alunos que ilustramos no fim desta secção.

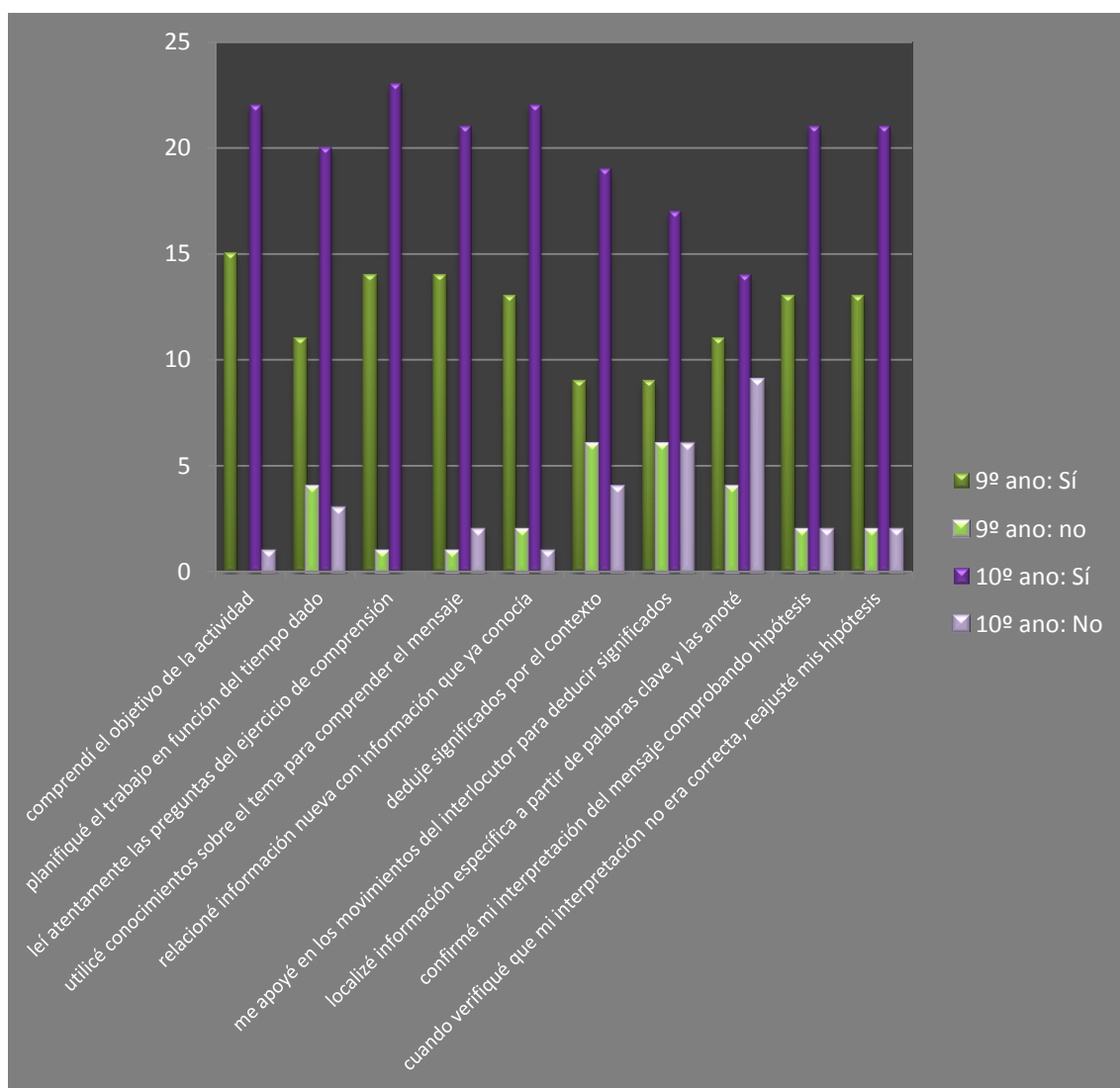


Gráfico 17 – Autoavaliação das estratégias utilizadas nas atividades de compreensão audiovisual (9º e 10º anos)



De igual modo, tanto os alunos do 9º ano como os do 10º ano estimaram ter utilizado a maioria das estratégias propostas para realizar as atividades de compreensão de leitura (cf. anexos 21 e 22) que, em ambos os casos, consistiram em localizar informação específica procurando uma série de dados em mensagens escritas. Note-se que alguns alunos destas turmas, em particular os do 9º ano, não privilegiaram as estratégias cognitivas relativas à tomada de notas e ao sublinhar da informação, o que, contudo, não condicionou a comprovação e reajuste de hipóteses.

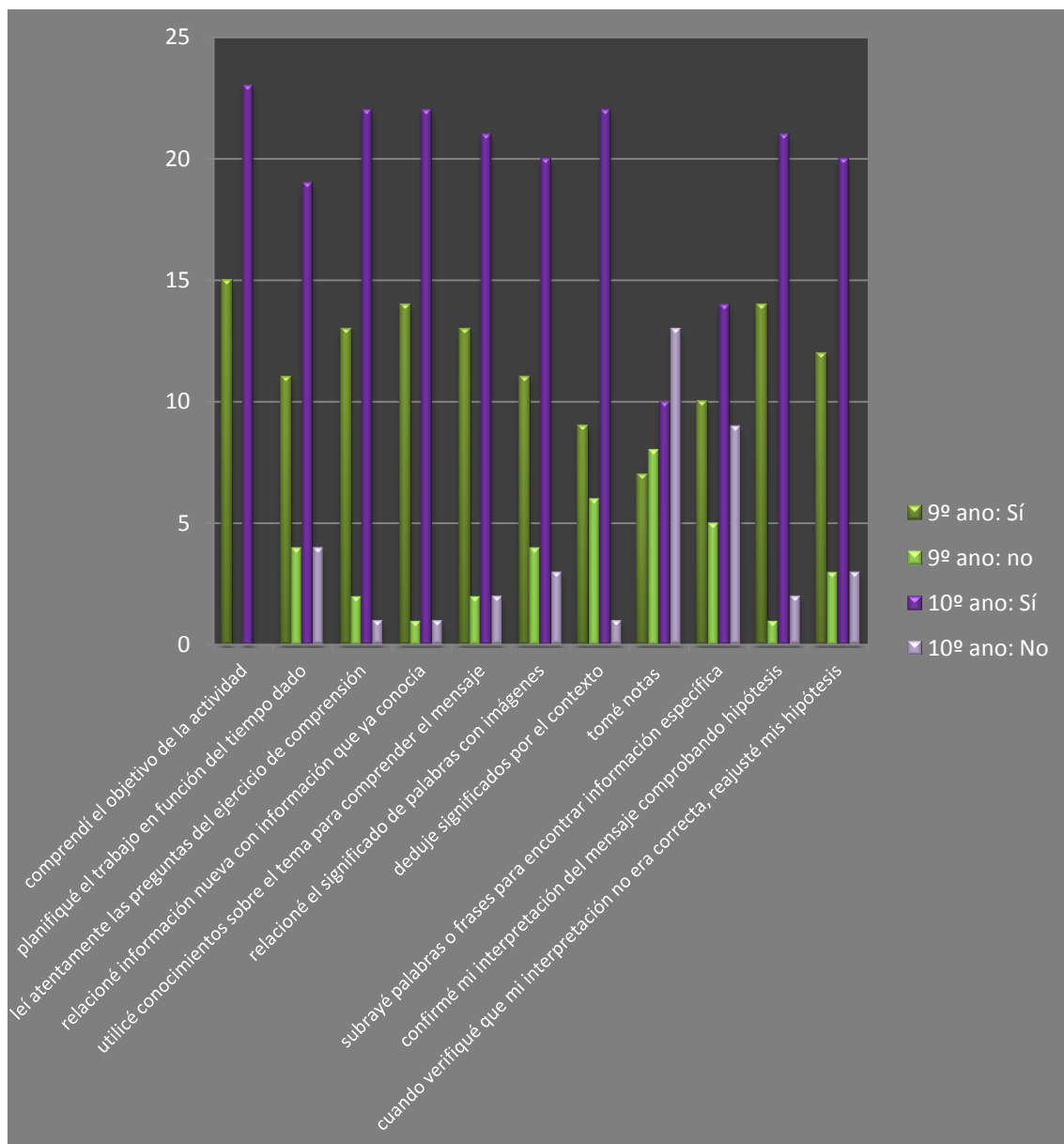


Gráfico 18 – Autoavaliação das estratégias utilizadas nas atividades de compreensão de leitura (9º e 10º anos)

Em relação às atividades de expressão escrita (cf. anexos 23 e 24), os alunos do 9º e 10º anos consideraram ter utilizado a maioria das estratégias propostas para levar a

cabo as atividades de expressão escrita propostas. O que destacamos no gráfico relativo à utilização destas estratégias prende-se com o facto de aproximadamente metade dos alunos do 9º ano ter considerado utilizar estratégias de evitação dado que não exprimiram ideias para não cometer erros. Portanto, este seria um dos pontos que trabalharíamos caso tivéssemos mais oportunidades para colaborar com esta turma, com o objetivo de ajudar os alunos a desenvolverem a expressão escrita, insistindo na atitude de aceitação do erro como parte integrante da aprendizagem.

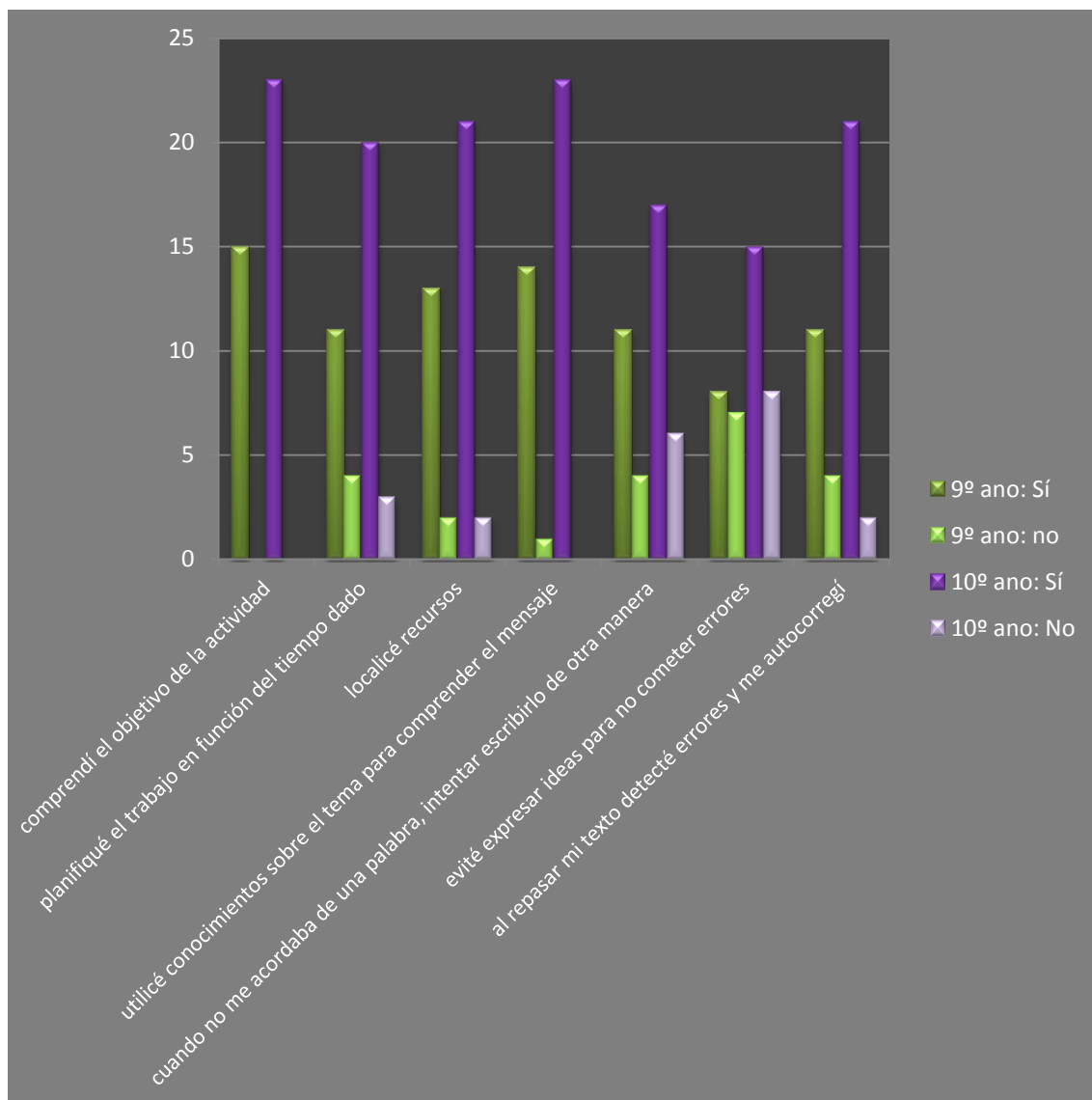


Gráfico 19 – Autoavaliação das estratégias utilizadas nas atividades de expressão escrita (9º e 10º anos)

No que concerne às atividades de interação oral levadas a cabo no 10º e 11º (cf. anexos 7 e 25), constatamos que o uso de estratégias compensatórias e de evitação foi

relativamente misto. Ainda que de forma pouco mais acentuada, podemos observar que o 11º ano estimou ter privilegiado estratégias de evitação para esquivar o erro ao passo que no 10º ano essa tendência é ligeiramente menor. Esta última turma parece ser capaz de utilizar outros recursos para contornar dificuldades nas suas interações. Podemos constatar também que a maioria dos alunos de ambas as turmas recorreu ao uso da língua materna para levar a cabo as atividades.



Gráfico 20 – Autoavaliação das estratégias utilizadas na atividade de interação oral (11º ano)

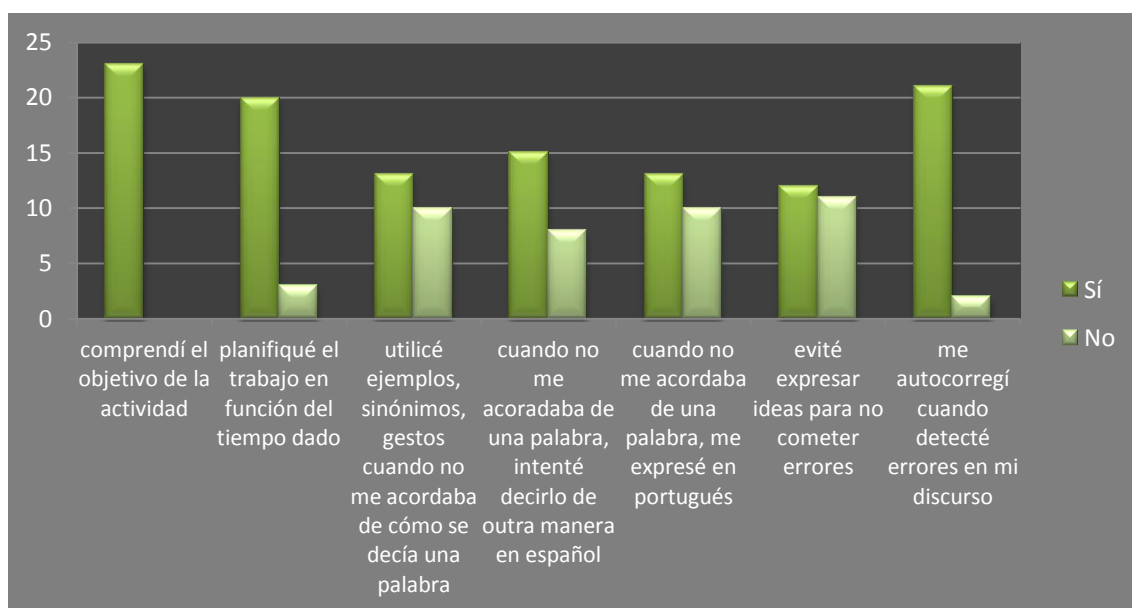


Gráfico 21 – Autoavaliação das estratégias utilizadas na atividade de interação oral (10º ano)

No que diz respeito às estratégias utilizadas pelo 9º ano na consecução da atividade de expressão oral, cabe destacar que a maioria dos alunos estimou ter utilizado

estratégias de compensação em detrimento das de evitação, exceto no que diz respeito ao receio de exprimir ideias uma vez que elas se podem traduzir em erros. Não obstante, convém esclarecer que os alunos podem ter utilizado esta estratégia devido a uma possível inibição inerente à tomada da palavra em público. Efetivamente, os alunos podem ter optado por não exprimir a totalidade do seu pensamento para evitar cometer erros em frente dos seus colegas uma vez que esta atividade consistiu na apresentação oral do seu trabalho e que os alunos tomaram a palavra no estrado da sala de aula, o que os pode ter condicionado de alguma maneira (julgamos que essa hipotética inibição para justificar essa estratégia de evitação não se aplica às atividades de interação oral realizadas pelo 10º e 11º anos visto que, nesses casos, não se tratava de falar em público mas sim de interatuar em pares, o que desde logo implica um ambiente de intimidade maior e menos inibidor). De igual modo, explicamos a menor utilização de palavras em português pelo 9º ano na execução da atividade uma vez que havíamos dado aos alunos alguns minutos para preparem o seu discurso antes de se exporem à frente dos colegas (uma vez mais, acreditamos que essa tendência é maior nas atividades de interação oral propostas ao 10º e 11º uma vez que estas eram atividades de improvisação cujo objetivo consistia na transmissão oral de ideias à medida que surgiam no pensamento dos alunos daí que a tendência para recorrer à língua materna tenha sido maior).

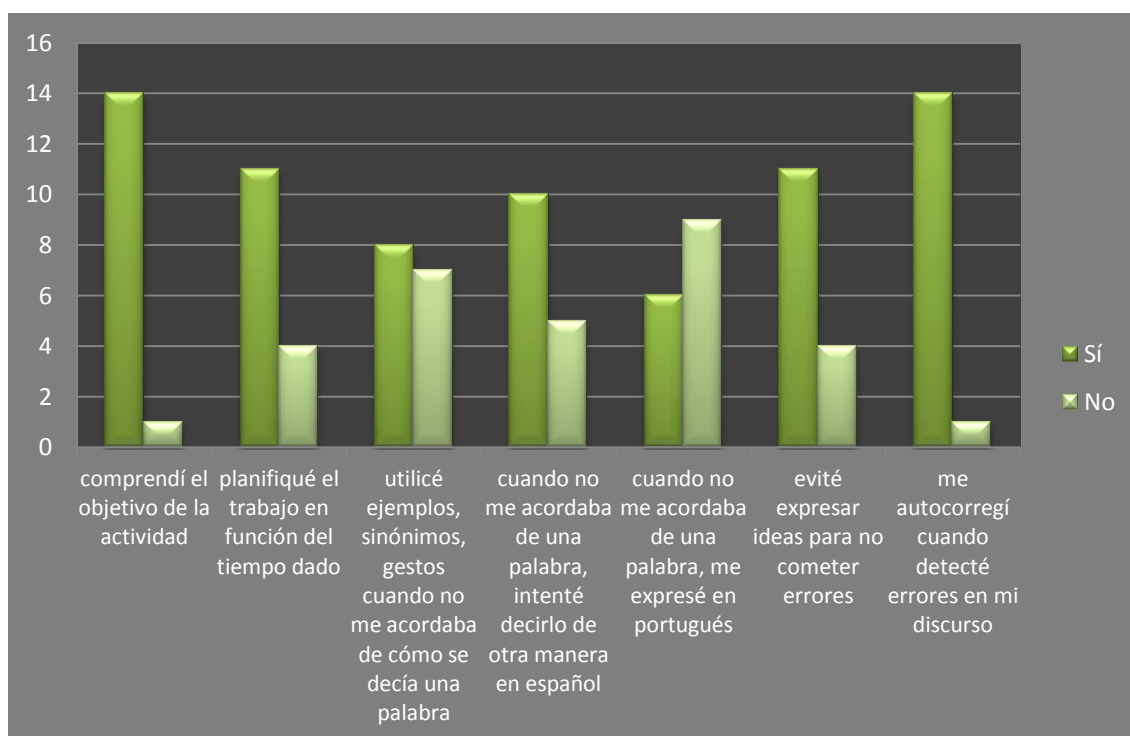


Gráfico 22 – Autoavaliação das estratégias utilizadas na atividade de expressão oral (9º ano)

Como referimos anteriormente, a utilização por parte dos alunos de estratégias de aprendizagem e de comunicação refletem uma capacidade positiva no que concerne à realização destas atividades comunicativas em língua:

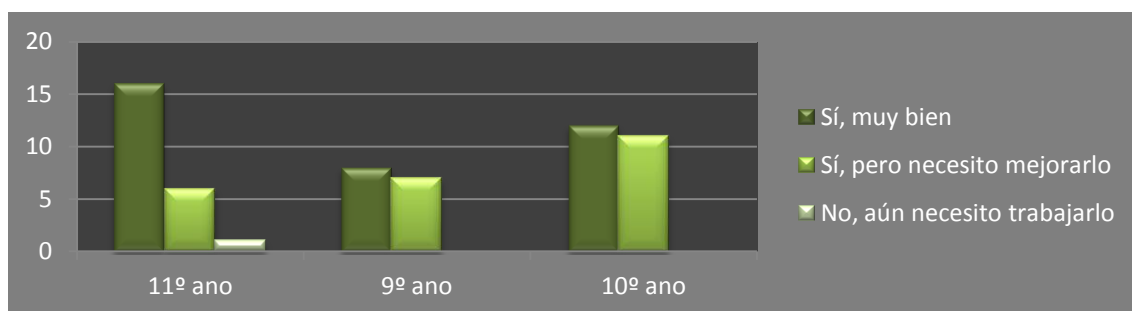


Gráfico 23 – Autoavaliação da capacidade para realizar atividades de compreensão audiovisual

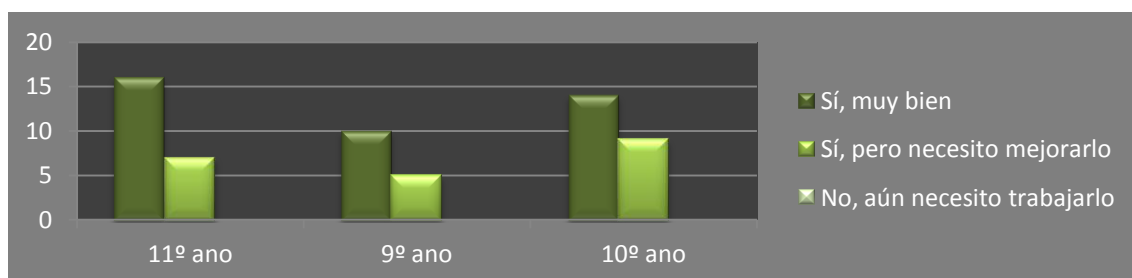


Gráfico 24 – Autoavaliação da capacidade para realizar atividades de compreensão de leitura



Gráfico 25 – Autoavaliação da capacidade para realizar atividades de interação oral (10º e 11º anos)



Gráfico 26 – Autoavaliação da capacidade para realizar uma atividade de expressão oral (9º ano)

Apenas ao 9º ano propusemos uma atividade de expressão oral levada a cabo para executar a tarefa final da unidade. Os alunos estimaram, maioritariamente, terem sido capazes de realizar esta atividade de forma satisfatória, o que vai ao encontro da nossa heteroavaliação formativa da atividade (cf. anexo 26).

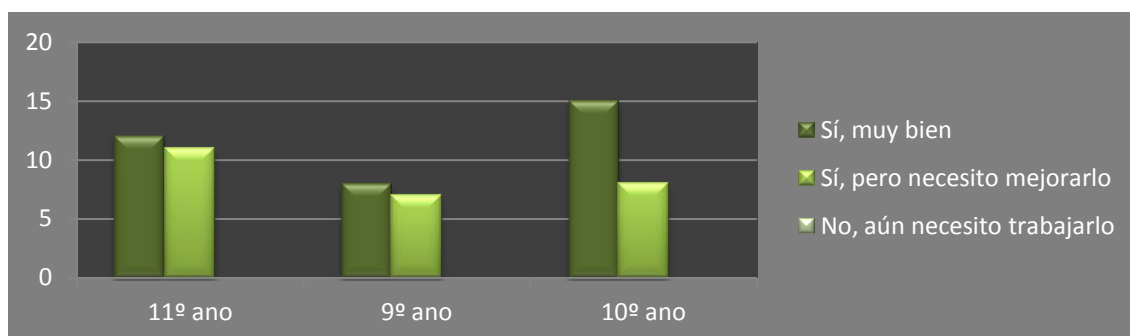


Gráfico 27 – Autoavaliação da capacidade para realizar atividades de expressão escrita

Os alunos avaliaram muito satisfatoriamente a capacidade de realizar atividades de expressão escrita. A autoavaliação do 11º ano confere com a nossa heteroavaliação formativa da expressão escrita (cf. anexo 11), pelo contrário, a nossa heteroavaliação da expressão escrita dos alunos do 10º ano difere ligeiramente da autoavaliação realizada pela turma visto que avaliamos a atividade maioritariamente no grau satisfatório, embora os resultados entre esse grau e o grau muito satisfatório sejam bastante equilibrados (cf. anexo 6).

Perante os resultados de assimilação obtidos a partir das atividades de aprendizagem de conteúdos teóricos, os resultados recolhidos através das atividades de seleção de estratégias e os dados obtidos por meio da reflexão viabilizada pela autoavaliação dos alunos das três turmas com as quais trabalhamos, estimamos que um trabalho contínuo com estes grupos colocar-nos-ia em posição de conceber um sistema de medição válido do grau de desenvolvimento da autonomia dos alunos. Com efeito, o desenvolvimento desta capacidade traduz-se num processo gradual passível de ser posto em prática por meio de um trabalho contínuo desenvolvido mediante o empenho e colaboração de alunos e professores. Assim, julgamos que a exploração de todas as potencialidades que oferece a abordagem por tarefas no que diz respeito ao processo de negociação e à participação ativa do aluno no seu processo de aprendizagem, o treino estratégico na sala de aula e o desenvolvimento do conhecimento metacognitivo do aluno constituem fatores que permitiriam servir de base para a elaboração de um sistema de medição válido.

## CONCLUSÕES

Mediante a investigação teórico-prática que levamos a cabo no âmbito do estágio pedagógico em ensino de ELE, procuramos refletir sobre as maneiras de promover a autonomia do aluno na sua aprendizagem e demonstrar as potencialidades dos diversos mecanismos que implementamos nas três turmas objeto de estudo com as quais tivemos o privilégio de trabalhar.

As implicações subjacentes ao postulado do aluno enquanto eixo da ação didática estabelecem um conjunto de possibilidades ao alcance do professor para contribuir para o desenvolvimento do aluno enquanto aprendente autónomo. Efetivamente, propor aos alunos atividades diversificadas que acarretem a ativação de um raciocínio de carácter indutivo, que os envolva na elaboração do seu material de estudo, enfim, que conduzam à sua participação ativa na construção do seu próprio saber contribui para que desenvolvam uma motivação intrínseca, uma atitude positiva face à aprendizagem e uma aprendizagem significativa e bem-sucedida. Do mesmo modo, é importante que o professor fomente o aprender a aprender ajudando os alunos a se consciencializarem sobre as estratégias que lhes sejam mais eficazes para, por um lado, aprender e assimilar conteúdos e, por outro, realizar atividades comunicativas em língua. Apesar da complexidade com a qual nos deparamos tanto no nível teórico como no prático, o treino estratégico constitui uma pedra base para alicerçar a capacidade de aprender a aprender do aluno e, conseqüentemente, a capacidade de desenvolver autonomia na aprendizagem. Espelho dessa constatação são as opiniões dos alunos do 11º ano com os quais tivemos oportunidade de implementar a seleção de estratégias prévias à execução de atividades comunicativas em língua. Ainda que não estejamos em condições de avaliar a eficácia desse estratagema em 100%, estamos convictos de que seria proveitoso aperfeiçoar a técnica que utilizamos na primeira unidade didática, mantendo-nos, para o efeito, a par da evolução dos estudos incidentes na prática do treino estratégico na sala de aula.

Este estágio pedagógico confirmou a pertinência da adoção da abordagem por tarefas para proporcionar aos alunos uma aprendizagem que os envolvesse na construção do seu saber, que fomentasse um trabalho mais autónomo e que possibilitasse um uso de estratégias diversificadas para enfrentar um conjunto de atividades variado. Não obstante, estimamos que ficou por explorar uma das

potencialidades da abordagem em causa, ou seja, o processo de negociação entre professor e alunos para decidir cooperativamente acerca de objetivos, temas ou conteúdos. Embora nos tivesse sido dado o privilégio de tratar temas e conteúdos com grande liberdade, estes aspetos estavam predeterminados desde o início do ano letivo na planificação anual da escola para a disciplina de espanhol. Entendemos que encetar um processo de negociação contribuiria em larga medida para desenvolver a motivação intrínseca dos alunos e para levá-los a se responsabilizarem pelo seu processo de aprendizagem uma vez que aprenderiam a língua em função das suas necessidades e preferências o que poderia resultar numa aprendizagem autónoma e frutífera.

Com o objetivo de ajudar o aluno a compreender como aprende melhor, consideramos fundamental que desenvolva um conhecimento metacognitivo acerca do seu processo de aprendizagem. Efetivamente, propiciar momentos aos alunos na sala de aula para que se consciencializem e reflitam sobre objetivos de aprendizagem, necessidades comunicativas, interesses, lacunas a superar, progressos a registar dá azo a que possam controlar e planificar a sua aprendizagem. Um dos mecanismos cruciais que contribui para o desenvolvimento do conhecimento metacognitivo consiste na autoavaliação dado que permite ao aluno refletir sobre o seu trabalho, sobre a adequação das estratégias utilizadas e ainda identificar lacunas e êxitos. Devido às contingências do estágio pedagógico, não tivemos oportunidade de acompanhar o trabalho dos alunos com os quais contactamos. Porém, dado o ensejo de um trabalho mais contínuo, não colocaríamos de parte a possibilidade de ajudar os alunos a formular objetivos e a planificar a sua aprendizagem com base nas ilações tecidas nas suas autoavaliações. Progressivamente, transferiríamos essa responsabilidade para o aluno de modo a potenciar o desenvolvimento da sua autonomia. Uma vez que este instrumento é orientado para o futuro e pode ter impactos positivos no prosseguimento do trabalho dos alunos, seria um grande desperdício caso ficasse esquecido no meio de um caderno sem que se tivesse retirado dele qualquer aproveitamento.

Em última instância, a autonomia é uma capacidade que se adquire paulatinamente, envolvendo a convergência de esforços do aluno e do professor. A aprendizagem desta capacidade na sala de aula dotará o aluno de ferramentas de maneira que possa continuar a aprender para além do período de formação escolar de forma autónoma, num processo que se pode desenvolver durante toda a vida.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANJOS, M., et al. (1975). *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- BARRANCO PÉREZ, J.L. (2008). “Metacognición, motivación y autoevaluación en el proceso lector”. In PASTOR CESTEROS, S., ROCA MARÍN, S. (Eds.). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante, 194-198.
- BENSON, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow: Pearson Education Limited.
- BIALYSTOK, E. (1990). *Communication Strategies – A Psychological Analysis of Second-Language Use*. Oxford: Basil Blackwell.
- BORDÓN, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/2L: Bases y procedimientos*. Madrid: Arco Libros.
- BROWN, H.D. (2000). (4ª ed.). *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains: Longman, Inc.
- BROWN, H.D. (2001). (2ª ed.). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains: Longman, Inc.
- CANALE, M. (1995). “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”. In LLOBERA, M. C. (Coord.). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 63-75.
- COHEN, A.D. (1996). *Second Language Learning and Use Strategies: Clarifying the issues*. Revised version. Minnesota: Center for Advanced Research on Language Acquisition, disponível em <http://www.carla.umn.edu/strategies/resources/sbiclarify.pdf>. [Data de consulta: 30/04/2013]
- CONSELHO DA EUROPA. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Tradução: Maria Joana Pimentel do Rosário, Nuno Verdial Soares. Porto: Asa Editores II, S.A.

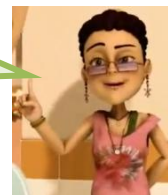
- DÍAZ MARTÍNEZ, J. (2011). “Autonomía del alumno en la clase de L2. Actitud reflexiva y atmósfera afectiva, ejes de un aprendizaje ecológico-transformativo”. In *MarcoELE Revista de didáctica*, n.º 15, 2012, disponible en <http://marcoele.com/descargas/15/diaz-autonomia.pdf>.  
[Data de consulta: 30/04/2013]
- DICCIONARIO de términos clave de ELE. “Motivación”, disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/motivacion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/motivacion.htm).  
[Data de consulta: 24/04/2013]
- DICCIONARIO de términos clave de ELE. “Lengua meta”, disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/lenguameta.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguameta.htm).  
[Data de consulta: 27/04/2013]
- ESCAMILLA, A. (1995). *Unidades didácticas: Una propuesta de trabajo en el aula*. Madrid: Edelvives.
- ESTAIRE, S. (1999). “Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo”. In ZANÓN, J. (Coord.). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- FERNÁNDEZ, S. (1998). “La autoevaluación como estrategia de aprendizaje”. In *MarcoELE Revista de Didáctica*, n.º 13, 2011, disponible en [http://marcoele.com/descargas/13/sonsoles-fernandez\\_autoevaluacion.pdf](http://marcoele.com/descargas/13/sonsoles-fernandez_autoevaluacion.pdf).  
[Data de consulta: 14/02/2013]
- FERNÁNDEZ, S. (2001a). “Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas”. In *Frecuencia L*, n.º 17, 2001, disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque02/fernandez.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/fernandez.htm).  
[Data de consulta: 17/04/2013]
- FERNÁNDEZ, S. (2001b). Programa de espanhol, nível de iniciação 10º Ano, Formação Específica, Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas. Homologado pelo Ministério da Educação, disponible en [PROGRAMA DE ESPANHOL - Direção-Geral da Educação](#).  
[Data de consulta: 23/04/2013]
- FERNÁNDEZ, S. (Coord.). (2001c). *Tareas y proyectos en clase, Español Lengua Extranjera*. Madrid: Edinumen.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1996). “La enseñanza del español en el siglo XXI”. In Giovannini, A., et al. *Profesor en acción (vol. I) – El proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 5-20.

- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (2004). “La enseñanza del español como lengua extranjera desde la perspectiva del Marco común europeo de referencia”. In *Congreso de Rosario. La enseñanza del español en el mundo. Hacia una acción coordinada*, disponible en [http://congresosdelalengua.es/rosario/ponencias/internacional/garcia\\_a.htm](http://congresosdelalengua.es/rosario/ponencias/internacional/garcia_a.htm) [Data de consulta: 04/02/2013]
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (2007). “Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español”. In MarcoELE, *Revista de Didáctica*, 2007, disponible en <http://www.marcoele.com/num/5/02e3c0996d0b21401/alvarogsantacecilia.pdf>. [Data de consulta: 04/02/2013]
- GELABERT, M. J., BUESO, I., BENÍTEZ, P. (2002). *Producción de materiales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco-Libros.
- GIOVANNINI, A., et al. (1996). *Profesor en acción (vol. I) – El proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- GRENFELL, M., MACARO, E. (2007). “Claims and critiques”. In COHEN, A., MACARO, E. (Eds.). *Language Learner Strategies*. Oxford: Oxford University Press, 9-28.
- HOLEC, H. (1997). *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S. L.
- JIMÉNEZ RAYA, M. (1994). “Aprendizaje centrado en el alumno: desarrollo de la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras”. In MIQUEL, L., SANS, N. (Coord.). *Expolingua 1994, Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre, 41-62.
- LITTLE, D. (1999). “Learner autonomy is more than a Western cultural construct”. In COTTERALL, S., CRABBE, D. (Eds.). *Learner autonomy in language learning: defining the field and effecting change*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 11-18.
- LITTLE, D. (2007). “Introduction: Reconstructing Learner and Teacher Autonomy in Language Education”. In BARFIELD A., BROWN, S.H. (Eds.). *Reconstructing Autonomy in Language Education: Inquiry and Innovation*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 1-12.
- LITTLEWOOD, W. (1997). “Self-access: why do we want it and what can it do?”. In BENSON, P., VOLLER, P. (Eds.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. Harlow: Longman, 79-91.

- MARTÍN LERALTA, S. (2006). “La integración de la competencia estratégica en el currículo de lengua extranjera”. In *Revista de ELUA*, n.º 20, 2006, 233-257, disponible em [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6082/1/ELUA\\_20\\_11.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6082/1/ELUA_20_11.pdf). [Data de consulta: 20/02/2013]
- MARTÍN PERIS, E. (1993). “El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias”. In MIQUEL, L., SANS, N. (Coord.). *Explolingua 1993, Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre, 167-180.
- MARTÍN PERIS, E. (2008). “La autoevaluación: nuevas consideraciones sobre un viejo tema”. In PASTOR CESTEROS, S., ROCA MARÍN, S. (Eds.). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante, 27-44.
- MORA SÁNCHEZ, M.A. (1994). “El papel del profesor en la autonomía del aprendizaje del alumno de español como lengua extranjera”. In MONTESA PEYDRÓ, S., GOMIS BLANCO, P. (Eds.). (1996). *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I*. Málaga: Asele, 219-226.
- NISBET, J., SHUCKSMITH, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Tradução: Ana Bermejo. Madrid: Santillana.
- SÁ FIALHO, M., IZCO, T.M. (2009). *Programa de Espanhol – Nível de Continuação 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade*. Homologado pelo Ministério da Educação, disponible em [Programa de Espanhol - Direção-Geral da Educação](#). [Data de consulta: 10/04/2013]
- SANJUÁN BORNAY, N. (2010). “Desarrollando la competencia estratégica y metacognitiva en el aula de ELE mediante el entrenamiento estratégico”. In *Revista Foro de Profesores de E/LE*, vol. 6, 2010, 1-9, disponible em <http://www.uv.es/foroele/foro6/sanjuan%20natalia.pdf>. [Data de consulta: 20/02/2013]
- VILLANUEVA, M.L. (1997). “Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje. Autonomía y aprendizaje de lenguas”. In VILLANUEVA, M.L., NAVARRO, I. (Eds.). *Los estilos de aprendizaje de lenguas: un estudio sobre las representaciones culturales y las interacciones de enseñanza-aprendizaje*. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universidad Jaume I, cap. 3.

# ANEXOS

Yo soy una experta en asuntos relativos al medio ambiente, ¿y tú? Lee este texto atentamente para saber un poco más sobre el reciclaje.



## El reciclaje en España

Los españoles cada vez somos más conscientes de la importancia de reciclar. Según el Informe de Resultados 2011 de Ecoembes, la organización sin ánimo de lucro encargada de la recuperación y el reciclaje del contenedor amarillo y el contenedor azul, el 68,3% de los envases se reciclaron.

En total se han recuperado 1.213.040 toneladas de envases a través de los 500.000 contenedores que hay disponibles para que los ciudadanos de toda España puedan reciclar las 24 horas al día, los 365 días al año. A lo largo de 2011, cada ciudadano aportó una media de 11,3 kilos de envases ligeros (envases de plástico, latas y briks) en el contenedor amarillo. Mientras, la media de papel y cartón depositada en el contenedor azul fue de 18 kilos por habitante al año. Según los datos de Ecovidrio, la asociación sin ánimo de lucro que gestiona el reciclado de vidrio en España, cada consumidor ha reciclado una media de 14 kilos y medio de vidrio.

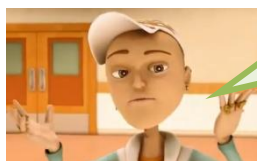
Ecoembes recuerda que los plásticos tienen muchas utilidades y son fáciles de reciclar. Los metales también son muy valiosos ya que con su reciclaje se consume menos energía que fabricando metal nuevo a partir de minerales. Por su parte, el reciclado de papel y cartón ayuda a reducir la tala de árboles y el gran impacto ambiental de su fabricación: su reciclaje reduce en un 74% la contaminación del aire y en un 35% la del agua.

Los datos de reciclado posicionan a España entre los países europeos que más y mejor reciclan. Según el último estudio presentado por Eurostat nuestro país está en línea con otros Estados como Portugal, Reino Unido o Suecia y por encima de países como Francia o Noruega.

A través del reciclaje los ciudadanos participan activamente en la protección de nuestro entorno. Con un sencillo gesto, el de la separación de residuos, se evita que estos acaben en un vertedero y por tanto se reduce el consumo de energía y la emisión de gases de efecto invernadero, causantes del cambio climático.

Así aprovechamos los componentes de los envases como materia prima de nuevos productos útiles para los ciudadanos. Sabías que con 80 latas de refresco se puede hacer una llanta de bicicleta, con 6 briks de leche o zumo se puede hacer una caja de zapatos, con 40 botellas de plástico se puede hacer un forro polar y con el reciclaje de 8 cajas de cereales se puede hacer un libro.

**Fuentes:** *Reciclamos 7 de cada 10 envases* (adaptado) y *El reciclaje en España* (adaptado) disponibles en: <http://www.elmundo.es/elmundo/2012/06/30/barcelona/1341075003.html> y <http://www.accioecologista-agro.org/spip.php?article1398>



Bueno, yo sigo teniendo algunas dudas sobre el texto, ¿me las puedes aclarar?

### 1) Relaciona las palabras que están subrayadas en el texto con las definiciones siguientes.

- Fenómeno por el cual los gases que se encuentran en la atmósfera retienen el calor emitido por la Tierra: \_\_\_\_\_
- Materia extraída de la naturaleza y que se transforma para elaborar materiales que más tarde se convertirán en bienes de consumo: \_\_\_\_\_
- Envases multicapa formados por una lámina de cartón, otra de aluminio y otra de plástico: \_\_\_\_\_
- Recipiente que se usa para guardar, conservar o transportar un producto: \_\_\_\_\_

Al final de esta unidad didáctica soy capaz de...	No, aún necesito trabajarlo	Sí, pero necesito mejorarlo	Sí, muy bien
Formular hipótesis para deducir el tema de la unidad a partir de un vídeo.			
Ver y escuchar vídeos en español para localizar información específica.			
Leer textos en español para localizar información específica.			
Relacionar información escrita con imágenes.			
Comprender la cultura española en relación al reciclaje mediante la comprensión lectora.			
Localizar expresiones para dar opinión en un texto escrito.			
Expresar mi opinión sobre el reciclaje por escrito.			
Crear mi propia lista de vocabulario utilizando folletos publicitarios y diccionarios.			
Emplear léxico relativo a los tipos de residuos y a los tipos de envases.			
Inferir el uso de estructuras para dar instrucciones a partir de un modelo escrito.			
Utilizar estructuras para dar instrucciones para construir un contenedor.			
Comentar imágenes alusivas al cambio climático y a la contaminación.			
Expresar mi opinión sobre el reciclaje oralmente.			
Comprender el reciclaje como medio para proteger el medio ambiente.			
Reducir mi estado de ansiedad a la hora de presentar mi trabajo oralmente.			
Tomar decisiones con los compañeros para llevar a cabo las actividades.			
Presentar oralmente un trabajo en español.			

➤ ¿Crees que esos contenidos te podrán ser útiles en el futuro? ¿Por qué? ¿En qué contextos?

➤ ¿Has tenido dificultades para llevar a cabo las actividades? ¿Cuáles? ¿Por qué?

➤ ¿Qué puedes hacer para superar esas dificultades?

➤ ¿Cuál fue la actividad que más te gustó realizar? ¿Por qué? ¿Y cuál fue la que menos te gustó? ¿Por qué?

➤ Subraya la(s) opción(es) que refleje(n) tu punto de vista. **La autoevaluación es importante porque...**

a) me ayuda a registrar mi progreso en el aprendizaje del español; b) me ayuda a identificar los puntos que todavía necesito trabajar; c) me ayuda a volverme autónomo en mi aprendizaje al identificar los contenidos que domino y los que todavía necesito trabajar; d) no considero importante la autoevaluación; e) otras razones:

Autoevalúa tu actitud en la actividad de comprensión audiovisual.	Sí	No
Comprendí el objetivo de la actividad de comprensión audiovisual.		
Planifiqué mi trabajo en función del tiempo dado para realizar la actividad.		
Leí atentamente las preguntas del ejercicio de comprensión.		
Utilicé los conocimientos que tenía sobre el tema para comprender el mensaje.		
Relacioné información nueva con información que ya conocía para comprender el mensaje.		
Deduje el significado de palabras desconocidas por el contexto.		
Me apoyé en los movimientos, gestos del interlocutor para deducir significados.		
Localicé información específica a partir de palabras o expresiones clave y las anoté.		
Confirmé mi interpretación del mensaje audiovisual comprobando mis hipótesis.		
Cuando verifiqué que mi interpretación no era correcta, reajusté mis hipótesis.		

<b>Autoevalúa tu actitud en las actividades de comprensión lectora.</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
Comprendí el objetivo de las actividades de comprensión lectora.		
Planifiqué mi trabajo en función del tiempo dado para realizar la actividad.		
Leí atentamente las preguntas de los ejercicios de comprensión.		
Relacioné información nueva con información que ya conocía para comprender el mensaje.		
Utilicé los conocimientos que tenía sobre el tema para realizar la actividad.		
Relacioné el significado de palabras desconocidas con imágenes.		
Deduje el significado de palabras por el contexto.		
Tomé notas para comprender los textos.		
Subrayé palabras o frases de los textos para encontrar información específica.		
Confirmé mi interpretación del mensaje escrito comprobando mis hipótesis.		
Cuando verifiqué que mi interpretación no era correcta, reajusté mis hipótesis.		

<b>Autoevalúa tu actitud en la actividad de expresión escrita. (Elaboración de las etiquetas)</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
Comprendí el objetivo de la actividad.		
Planifiqué mi trabajo en función del tiempo dado para realizar la actividad.		
Localicé los recursos disponibles para realizar las actividades (fichas de trabajo, diccionarios, etc.)		
Utilicé los conocimientos que tenía sobre el tema para realizar la actividad.		
Cuando no me acordaba de una palabra, intenté escribirlo de otra manera.		
Evité expresar determinadas ideas para no cometer errores.		
Al repasar mi texto detecté errores y me autocorregí.		

<b>Autoevalúa tu actitud en la actividad de expresión oral (presentación de la tarea final)</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
Comprendí el objetivo de la actividad.		
Planifiqué mi trabajo en función del tiempo dado para realizar la actividad.		
Utilicé ejemplos, sinónimos, gestos, otras expresiones cuando no me acordaba de cómo se decía una palabra.		
Cuando no me acordaba de una palabra, intenté decirlo de otra manera en español.		
Cuando no me acordaba de una palabra, me expresé en portugués.		
Evité expresar determinadas ideas para no cometer errores.		
Me autocorregí cuando detecté errores en mi discurso.		

<b>Autoevalúa tu participación en el trabajo de grupos.</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
Cooperé con los compañeros para llevar a cabo la tarea final.		
Intercambié información, opiniones y conocimientos.		
Valoré las opiniones de los otros miembros del grupo.		
Corregí a los compañeros y les expliqué por qué erraron.		
Acepté las críticas de los compañeros y actué en consecuencia.		
Negocié y tomé decisiones con los miembros de mi grupo para llevar a cabo los trabajos de grupo.		
Intenté que todos los miembros del grupo participasen en la actividad.		

<b>Autoevalúa tu actitud en clase.</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
Compartí voluntariamente el resultado de mi trabajo.		
Reaccioné positivamente ante los desafíos que me fueron propuestos.		
Acepté el error como parte de mi aprendizaje.		
Me esforcé para comunicarme en español.		
Contribuí a un ambiente de clase armonioso.		
Intenté superar mi timidez o ansiedad para presentar mi trabajo final en español.		

Fuentes: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf); Plan Curricular del Instituto Cervantes, disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm); ESTAIRE, Sheila. "Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo". En ZANÓN, J. (coord.). 1999. *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, p. 69.



## Tu guía turística de Barcelona

Situada a orillas del Mediterráneo, Barcelona, capital de la comunidad autónoma de Cataluña, es una ciudad cosmopolita con una gran importancia tanto cultural como comercial y turística. Barcelona es una de las ciudades europeas más visitadas.

### Cómo llegar a Barcelona

Como importante destino turístico, Barcelona se encuentra perfectamente comunicada tanto con el resto de España como con el extranjero, siendo el coche, avión, tren y barco las formas más comunes de llegar a la ciudad.

### Dónde dormir en Barcelona

En Barcelona encontraréis desde pensiones y hoteles baratos hasta grandes hoteles de lujo. Si viajáis solos o en grupo y queréis estirar al máximo el presupuesto, en Barcelona se encuentran camas desde 10€ en zonas céntricas.

### Mejores zonas para comer

En Barcelona es posible encontrar restaurantes de cualquier tipo y precio prácticamente por toda la ciudad.

### Qué ver en Barcelona

Además de pasear por sus barrios y plazas, conocer sus museos y disfrutar de sus playas, Barcelona tiene muchos lugares para ver.

#### Casa Batlló



La Casa Batlló es la obra maestra de Gaudí, un edificio convertido en un mito del arte.

#### Sagrada Familia



La Sagrada Familia de Barcelona es la obra más importante de Antoni Gaudí y el monumento más visitado de Barcelona.

#### Parque Güell



Construido por el famoso arquitecto Antoni Gaudí, el Parque Güell se ha convertido en una de las visitas imprescindibles de Barcelona.

#### Las Ramblas de Barcelona



La Rambla, también conocida como Las Ramblas, es una de las principales arterias de Barcelona y uno de los lugares más conocidos de la ciudad. Las Ramblas siempre están animadas, repletas de turistas y artistas callejeros que actúan como estatuas humanas.

### Horario comercial en Barcelona

La mayor parte de las tiendas de Barcelona abren de lunes a sábado de 9:00 a 13:30 y de 17:00 a 20:00 horas. Los museos abren generalmente de martes a domingo de 10:00 a 20:00 horas.

### Transporte en Barcelona

El metro de Barcelona constituye la forma más rápida y económica de desplazarse por la ciudad. Además, Barcelona posee una flota de 1.000 autobuses que realizan rutas tanto a los lugares más turísticos como hasta los rincones más recónditos de la ciudad. Pero existen muchos más transportes que se pueden utilizar para conocer la ciudad.

**3) Algunas personas suelen escribir sus opiniones en foros o blogs respecto a una ciudad, país, etc., que conocieron con el fin de compartir con los demás sus experiencias en relación a su viaje. Lee las opiniones de estos dos viajeros sobre Barcelona.**

**¡Muy buenas a todo el mundo!**

He tenido la maravillosa oportunidad de viajar a Barcelona y la verdad es que es una ciudad muy hermosa y con mucho encanto. Me gustó particularmente todo el legado de Gaudí. Para mí, la única desventaja de la ciudad es la cantidad de turistas que hay en verano.

John

Fuente: <http://www.dooyoo.es/cataluna/barcelona-ciudad/1214791/> (Adaptado)

**¡Hola amigos!**

Hace dos años estuve en Barcelona y guardo muy buenos recuerdos de esa preciosa ciudad. Me gustaron sus grandes avenidas, con las terrazas a la sombra y la amabilidad de su gente. Lo único que resulta desagradable es la contaminación de la ciudad.

Marie

Fuente: <http://www.dooyoo.es/cataluna/barcelona-ciudad/502387/> (Adaptado)

**4) A partir de esas opiniones, escribe tres frases en las que expreses distintas comparaciones.**

**Ejemplo:** A John le gustó más el legado de Gaudí que las grandes avenidas de Barcelona.

1 - \_\_\_\_\_

2 - \_\_\_\_\_

3 - \_\_\_\_\_

**5) En cinco o seis líneas, escribe tu opinión sobre una ciudad que hayas visitado. Puedes comentar tanto lo que más te ha gustado como lo que más te ha molestado, puedes también recomendar alguna visita que consideres imprescindible, etc.**

<b>Al final de esta unidad didáctica soy capaz de...</b>	<b>No, aún necesito trabajarlo</b>	<b>Sí, pero necesito mejorarlo</b>	<b>Sí, muy bien</b>
Formular hipótesis para deducir el tema de la unidad a partir de palabras clave.			
Relacionar imágenes representativas de una ciudad para deducir el tema de la clase.			
Ver y escuchar vídeos en español para localizar información específica.			
Leer textos en español para localizar información específica.			
Relacionar palabras y expresiones con imágenes y símbolos.			
Comprender vocabulario relativo a los servicios/establecimientos de una ciudad y a Internet.			
Pedir y dar instrucciones oralmente para localizar establecimientos y servicios en un mapa.			
Deducir la construcción de frases comparativas observando la forma.			
Emplear frases comparativas en textos escritos.			
Reconocer los lugares más emblemáticos de Madrid y Barcelona.			
Buscar información específica en internet.			
Crear por escrito una guía turística de una ciudad española.			
Tomar decisiones con los compañeros para llevar a cabo las actividades.			
Cooperar con los compañeros para realizar las actividades.			

➤ ¿Crees que esos contenidos te podrán ser útiles en el futuro? ¿Por qué? ¿En qué contextos?

➤ ¿Has tenido dificultades para llevar a cabo las actividades? ¿Cuáles? ¿Por qué?

➤ ¿Qué puedes hacer para superar esas dificultades?

➤ ¿Cuál fue la actividad que más te gustó realizar? ¿Por qué? ¿Y cuál fue la que menos te gustó? ¿Por qué?

➤ Subraya la(s) opción(es) que refleje(n) tu punto de vista. **La autoevaluación es importante porque...**

a) me ayuda a registrar mi progreso en el aprendizaje del español; b) me ayuda a identificar los puntos que todavía necesito trabajar; c) me ayuda a volverme autónomo en mi aprendizaje al identificar los contenidos que domino y los que todavía necesito trabajar; d) no considero importante la autoevaluación; e) otras razones:

<b>Autoevalúa tu actitud en la actividad de comprensión audiovisual.</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
Comprendí el objetivo de la actividad de comprensión audiovisual.		
Planifiqué mi trabajo en función del tiempo dado para realizar la actividad.		
Leí atentamente las preguntas del ejercicio de comprensión.		
Utilicé los conocimientos que tenía sobre el tema para comprender el mensaje.		
Relacioné información nueva con información que ya conocía para comprender el mensaje.		
Deduje el significado de palabras desconocidas por el contexto.		
Me apoyé en los movimientos, gestos del interlocutor para deducir significados.		
Localicé información específica a partir de palabras o expresiones clave y las anoté.		
Confirmé mi interpretación del mensaje audiovisual comprobando mis hipótesis.		
Cuando verifiqué que mi interpretación no era correcta, reajusté mis hipótesis.		

<b>Autoevalúa tu actitud en las actividades de comprensión lectora.</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
Comprendí el objetivo de las actividades de comprensión lectora.		
Planifiqué mi trabajo en función del tiempo dado para realizar la actividad.		
Leí atentamente las preguntas de los ejercicios de comprensión.		
Relacioné información nueva con información que ya conocía para comprender el mensaje.		
Utilicé los conocimientos que tenía sobre el tema para realizar la actividad.		
Relacioné el significado de palabras desconocidas con imágenes.		
Deduje el significado de palabras por el contexto.		
Tomé notas para comprender los textos.		
Subrayé palabras o frases de los textos para encontrar información específica.		
Confirmé mi interpretación del mensaje escrito comprobando mis hipótesis.		
Cuando verifiqué que mi interpretación no era correcta, reajusté mis hipótesis.		

<b>Autoevalúa tu actitud en la actividad de interacción oral (dar/pedir instrucciones a partir del mapa de Madrid)</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
Comprendí el objetivo de la actividad.		
Planifiqué mi trabajo en función del tiempo dado para realizar la actividad.		
Utilicé ejemplos, sinónimos, gestos, otras expresiones cuando no me acordaba de cómo se decía una palabra.		
Cuando no me acordaba de una palabra, intenté decirlo de otra manera en español.		
Cuando no me acordaba de una palabra, me expresé en portugués.		
Evité expresar determinadas ideas para no cometer errores.		
Me autocorregí cuando detecté errores en mi discurso.		

<b>Autoevalúa tu actitud en la actividad de expresión escrita. (Creación de la guía turística)</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
Comprendí el objetivo de la actividad.		
Planifiqué mi trabajo en función del tiempo dado para realizar la actividad.		
Localicé los recursos disponibles para realizar las actividades (fichas de trabajo, diccionarios, etc.)		
Utilicé los conocimientos que tenía sobre el tema para realizar la actividad.		
Cuando no me acordaba de una palabra, intenté escribirlo de otra manera.		
Evité expresar determinadas ideas para no cometer errores.		
Al repasar mi texto detecté errores y me autocorregí.		

<b>Autoevalúa tu participación en el trabajo de grupos.</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
Cooperé con los compañeros para llevar a cabo la tarea final.		
Intercambié información, opiniones y conocimientos.		
Valoré las opiniones de los otros miembros del grupo.		
Corregí a los compañeros y les expliqué por qué erraron.		
Acepté las críticas de los compañeros y actué en consecuencia.		
Negocié y tomé decisiones con los miembros de mi grupo para llevar a cabo los trabajos de grupo.		
Intenté que todos los miembros del grupo participasen en la actividad.		

<b>Autoevalúa tu actitud en clase.</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
Compartí voluntariamente el resultado de mi trabajo.		
Reaccioné positivamente ante los desafíos que me fueron propuestos.		
Acepté el error como parte de mi aprendizaje.		
Me esforcé para comunicarme en español.		
Contribuí a un ambiente de clase armonioso.		
Intenté superar mi timidez o ansiedad para presentar mi trabajo final en español.		

Fuentes: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf); Plan Curricular del Instituto Cervantes, disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm); ESTAIRE, Sheila. "Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo". En ZANÓN, J. (coord.). 1999. *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, p. 69.

			Parámetros												Apreciación cualitativa
			Ortografía			Gramática			Coherencia			Creatividad			
Curso	Nº de alumno	Nombre del alumno	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
10º A	1	Ana Arteiro		X			X				X		X		Bien
	5	António Ferreira		X			X				X		X		Bien
	8	Bruno Ferreira		X				X		X				X	Muy bien
	9	Carla Rosa		X			X				X		X		Bien
	10	Carlos Salgado		X			X				X		X		Bien
	13	Diogo Silva		X			X		X				X		Bien
	16	Jessica Ferreira		X			X		X				X		Bien
	17	José Malta		X			X			X		X			Bien
	18	José Santos		X			X		X				X		Bien
	25	Rui Gregório		X				X		X				X	Muy bien
26	Rui Silva		X			X			X		X			Bien	
10ºB	1	Ana Marques		X				X			X		X		Muy bien
	2	Andreia Maciel		X			X			X		X			Bien
	5	Francisco Maia		X				X		X				X	Muy bien
	7	Helder Sousa		X			X			X		X			Bien
	8	Henrique Silva													-
	9	Inês Marafona		X			X			X		X			Bien
	10	Jessica Rosa		X				X		X				X	Muy bien
	14	José Morim		X				X			X		X		Muy bien
	17	Mariana Santos		X				X		X				X	Muy bien
	20	Paulo Flores		X				X			X		X		Muy bien
	22	Renato Torres		X				X			X		X		Muy bien
	24	Ruben Silva		X				X			X		X		Muy bien
	25	Sara Ferreira		X			X				X		X		Bien

1: insuficiente

2: bien

3: muy bien



Observa este mapa que representa una parte de la ciudad de Madrid. En él están representados algunos servicios y establecimientos por medio de símbolos o letras. Sin embargo, ese mapa está incompleto: pide instrucciones a tu compañero para localizar la calle donde están los lugares que faltan y señáloslos por medio de una letra o dibujo. Para que tu mapa esté completo tienes que localizar:

- Una farmacia: di a tu compañero que estás en la Calle de Alcalá, cerca de la boca de metro del Banco de España, y pídele instrucciones para localizarla.
- Un estanco: di a tu compañero que estás en la Puerta del Sol y pídele instrucciones para localizarlo.

Ayuda a tu compañero a localizar los lugares que le faltan pero **¡OJO!** no puedes decirle los nombres de las calles que tendrá que seguir.

Luego compara tu mapa con el de tu compañero y comprueba si has localizado correctamente esos lugares.



**Legenda:**

- Boca de metro
- Estación de tren de cercanías
- OT** Oficina de turismo
- OC** Oficina de correos

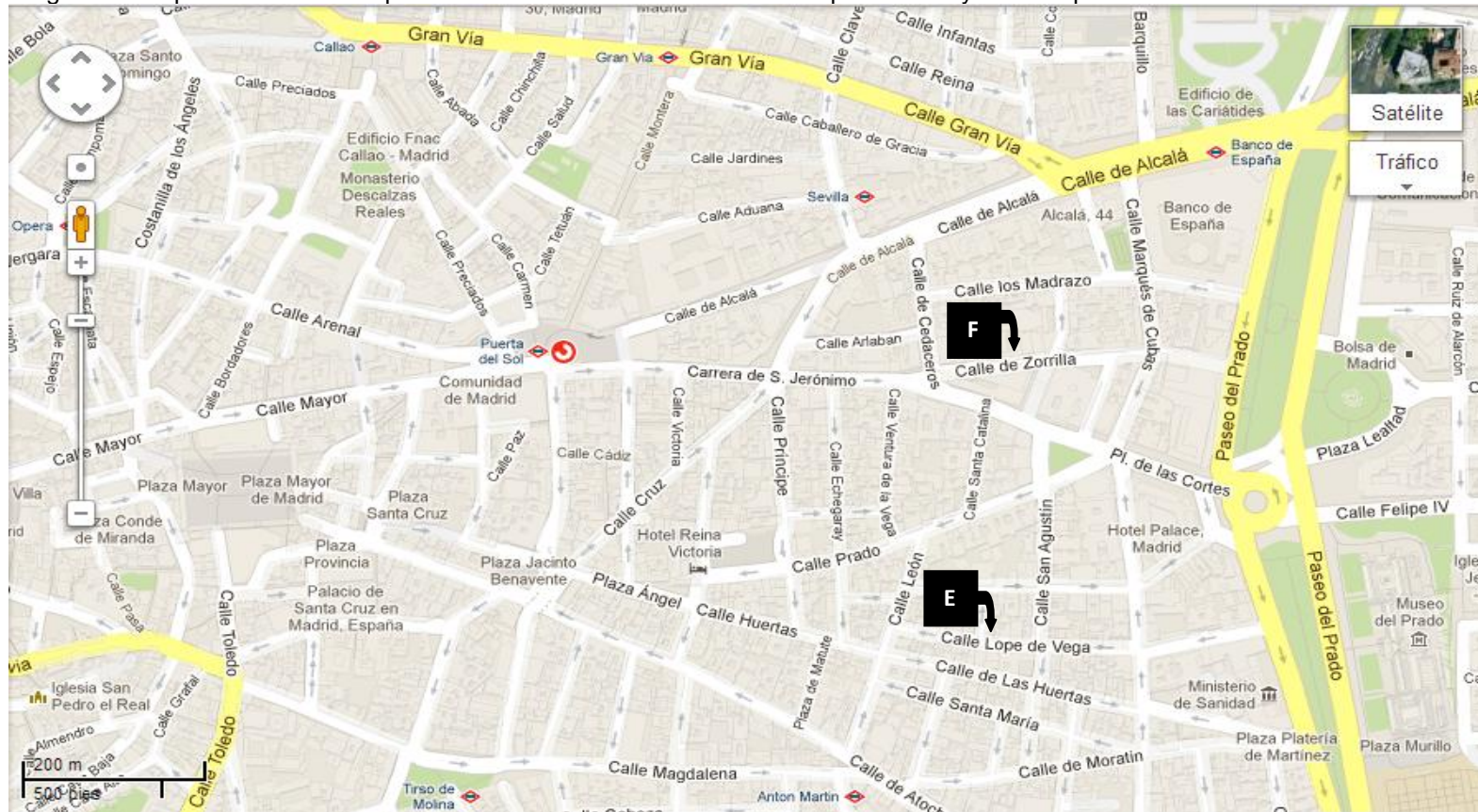
## Mapa de Madrid: Alumno B

Observa este mapa que representa una parte de la ciudad de Madrid. En él están representados algunos servicios y establecimientos por medio de símbolos o letras. Sin embargo, ese mapa está incompleto: pide instrucciones a tu compañero para localizar la calle donde están los lugares que faltan y señalalos por medio de una letra o dibujo. Para que tu mapa esté completo tienes que localizar:





- Una oficina de turismo: di a tu compañero que estás cerca de la boca de metro de la Gran vía y pídele instrucciones para localizarla.
- Una oficina de correos: di a tu compañero que estás en la Puerta del Sol y pídele instrucciones para localizarla.

Ayuda a tu compañero a localizar los lugares que le faltan pero **¡OJO!** no puedes decirle los nombres de las calles que tendrá que seguir.

Luego compara tu mapa con el de tu compañero y comprueba si has localizado correctamente esos lugares.



**Legenda:**

-  Boca de metro
-  Estación de tren de cercanías
-  Farmacia
-  Estanco





ESCOLA SECUNDÁRIA EÇA DE QUEIRÓS  
POVOA DE VAREM

## **Escola Secundária Eça de Queirós**

**Año lectivo 2012/2013**

**Unidad Didáctica:** ¡Únete a la Cruz Roja Juventud y promueve hábitos de vida saludables!

**Ficha de trabajo:** Pautas para realizar la tarea final

## **Anexo 8**

### **Tarea final**

Para ayudar a la Cruz Roja Juventud a promover hábitos de vida saludables, vais a crear cinco folletos en los cuales haréis recomendaciones que contribuirán a que las personas mantengan una buena salud y prevengan enfermedades.

### **Organización**

- Se dividirá la clase en cinco grupos, tres grupos estarán formados por cuatro miembros y dos por cinco miembros.
- A cada grupo le tocará trabajar un determinado tema.
- Todos los grupos tendrán acceso a un diccionario.
- Cada grupo elegirá un portavoz, el cual se encargará de llamar a la profesora en caso de duda.
- Tenéis 15 minutos para realizar esta actividad.

### **Primera parte**

Para crear vuestro folleto, leed atentamente la ficha de trabajo que se os ha facilitado. Se trata de pequeños fragmentos que os podrán dar ideas para redactar vuestras recomendaciones. ¡Ojo! Esa ficha es un punto de partida, sois libres para hacer las recomendaciones que os parezcan más útiles y pertinentes.

### **Segunda parte**

- En la portada del folleto, debéis escribir un eslogan que sea llamativo.
- En la parte interior izquierda debéis escribir un pequeño texto, aproximadamente 50 palabras, en el cual describís y explicáis el tema que os ha tocado.
- En la parte interior derecha debéis redactar al menos siete recomendaciones: cuatro en imperativo afirmativo de segunda persona de singular y tres usando las estructuras para hacer recomendaciones presentadas en clase.
- En la contraportada, debéis escribir vuestro nombre y apellido.

¡Buen trabajo!



### Grupo 4: ¿Qué hacer ante el estrés?

Las estrategias para afrontar el estrés buscan prevenir o controlar los excesos en las demandas procedentes del entorno o bien de nosotros mismos. En los casos en que la situación que nos genera estrés es inevitable, como un examen o una lesión, el desafío consiste en hacer frente a la situación de la manera más saludable posible, lo cual incluye no seguir haciendo aquello que sabemos, por el pasado, que no nos ha dado resultado.

Descanso, vacaciones, deportes y actividades de ocio, técnicas de relajación.

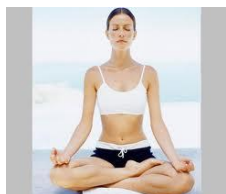
Las actividades físicas como caminar, nadar, o incluso limpiar el cuarto, reparan nuestras fuerzas y nos reaniman.

Dieta saludable: evitar la automedicación, el abuso de cafeína y alcohol.

Ordenar el espacio personal: limpiar y arreglar el cuarto y la mesa de estudio, cambiar el ambiente físico de manera a trabajar y descansar mejor.



Esperar demasiado de uno mismo o de los demás, exigir la perfección o ser inflexible con las prioridades puede generar mucha frustración.



Compartir las emociones: buscar a alguien con quien conversar y expresar emociones, tanto la risa como la pena y la rabia.

Anticipar las situaciones estresantes y prepararse: imaginar la situación (el examen, por ejemplo) y practicar las respuestas y reacciones para estar preparado.

Organización del tiempo: priorizar y estructurar actividades, suspender las actividades que son menos prioritarias.

**Unidad Didáctica:** ¡Únete a la Cruz Roja Juventud y promueve hábitos de vida saludables!  
**Ficha de Autoevaluación**

Al final de esta unidad didáctica soy capaz de...	No, aún necesito trabajarlo	Sí, pero necesito mejorarlo	Sí, muy bien
Formular hipótesis para deducir temas y contenidos.			
Ver y escuchar videos para localizar información específica.			
Deducir reglas gramaticales a partir de la observación de la forma.			
Conjugar verbos regulares e irregulares en imperativo afirmativo.			
Utilizar las estructuras para hacer recomendaciones.			
Comprender el funcionamiento de la sociedad española en términos sanitarios.			
Dar y pedir informaciones sobre estados de salud.			
Emplear léxico relativo a las enfermedades, síntomas y recomendaciones.			
Interactuar oralmente para dar y pedir informaciones sobre estados de salud.			
Leer un texto para localizar información global.			
Estructurar un folleto didáctico.			
Hacer recomendaciones por escrito para promover hábitos de vida saludables.			
Seleccionar estrategias adecuadas para realizar actividades de:			
a) comprensión audiovisual.			
b) interacción oral.			
c) comprensión lectora.			
d) expresión escrita.			

❖ ¿Crees que esos contenidos te podrán ser útiles en el futuro? ¿Por qué? ¿En qué contextos?

\_\_\_\_\_

❖ ¿Has tenido dificultades para llevar a cabo las actividades? ¿Cuáles? ¿Por qué?

\_\_\_\_\_

❖ ¿Qué puedes hacer para superar esas dificultades?

\_\_\_\_\_

❖ ¿Te resultó útil seleccionar estrategias antes de realizar las actividades? ¿Por qué?

\_\_\_\_\_

❖ Subraya la(s) opción(es) que refleje(n) tu punto de vista. La autoevaluación es importante porque... **a)** me ayuda a registrar mi progreso en el aprendizaje del español; **b)** me ayuda a identificar los puntos que todavía necesito trabajar; **c)** me ayuda a volverme autónomo en mi aprendizaje al identificar los contenidos que domino y los que todavía necesito trabajar; **d)** no considero importante la autoevaluación; **e)** otras razones: \_\_\_\_\_

=====

<b>¿Cómo vas a estudiar el vocabulario aprendido en esta unidad? Señala con una equis tus opciones.</b>	<b>X</b>	<b>¿Cómo vas a estudiar los contenidos gramaticales de esta unidad? Señala con una equis tus opciones.</b>	<b>X</b>
Asociar las palabras con imágenes, dibujos.		Hacer esquemas de la materia.	
Memorizar la palabra visualizando la forma como se escribe.		Practicar el contenido a través de ejercicios.	
Organizar una lista por campos semánticos, sinónimos, antónimos, etc.		Repetir verbalmente o por escrito las conjugaciones u otras estructuras gramaticales.	
Crear rimas para memorizar grupos de palabras.		Resumir la materia;	
Otros. ¿Cuáles?		Otros. ¿Cuáles?	

<b>Autoevalúa tu actitud en la actividad de comprensión audiovisual.</b>	Sí	No
Planifiqué mi trabajo en función del tiempo dado para realizar la actividad.		
Activé mis conocimientos del mundo sobre el tema para preparar la actividad.		
Deduje el significado de palabras desconocidas por el contexto.		
Localicé información específica basándome en las pautas de los ejercicios de la actividad.		
Confirmé mi interpretación del mensaje audiovisual comprobando mis hipótesis.		
Cuando verifiqué que mi interpretación no era correcta, reajusté mis hipótesis.		

<b>Autoevalúa tu actitud en la actividad de la simulación de diálogos.</b>	Sí	No
Solicité aclaraciones cuando no entendía a mi interlocutor.		
Utilicé ejemplos, sinónimos, gestos, otras expresiones cuando mi interlocutor no me entendía.		
Cuando no me acordaba de una palabra, intenté decirlo de otra manera en español incluso con errores.		
Cuando no me acordaba de una palabra, me expresé en portugués.		
Evité expresar determinadas ideas para no cometer errores		

<b>Autoevalúa tu actitud en la actividad de comprensión lectora.</b>	Sí	No
Planifiqué mi trabajo en función del tiempo dado para realizar la actividad.		
Activé mis conocimientos del mundo sobre el tema para preparar la actividad.		
Deduje el significado de palabras desconocidas por el contexto.		
Localicé la información principal basándome en mis conocimientos previos sobre el tema.		

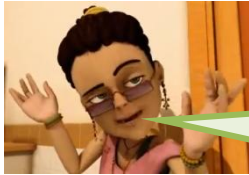
<b>Autoevalúa tu actitud en la actividad de expresión escrita.</b>	Sí	No
Planifiqué mi trabajo en función del tiempo dado para realizar la actividad.		
Activé mis conocimientos del mundo para preparar la actividad.		
Localicé los recursos disponibles (diccionarios, fichas informativas, aclaré dudas con los compañeros, la profesora).		
Cuando no me acordaba de una palabra, intenté escribirlo de otra manera.		
Evité expresar determinadas ideas para no cometer errores.		
Al repasar mi texto detecté errores y me autocorregí.		

<b>Autoevalúa tu participación en el trabajo de grupos.</b>	Sí	No
Cooperé con los compañeros para llevar a cabo la tarea final.		
Intercambié informaciones, opiniones y conocimientos.		
Valoré las opiniones de los otros miembros del grupo.		
Corregí a los compañeros y les expliqué por qué erraron.		
Acepté las críticas de los compañeros y actué en consecuencia.		
Pedí ayuda a los compañeros / a la profesora en caso de duda.		
Intenté que todos los miembros del grupo participasen en la actividad.		

<b>Autoevalúa tu actitud en clase.</b>	Sí	No
Compartí voluntariamente el resultado de mi trabajo.		
Reaccioné positivamente ante los desafíos que me fueron propuestos.		
Acepté el error como parte de mi aprendizaje.		
Me esforcé para comunicarme en español.		
Contribuí a un ambiente de clase armonioso.		
Intenté superar mi timidez o ansiedad para hablar en español.		

Fuentes: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf); Plan Curricular del Instituto Cervantes, disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm); ESTAIRE, Sheila. "Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo". En ZANÓN, J. (coord.). 1999. *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, p. 69.

			Parámetros															Apreciación cualitativa
		Nombre del alumno	Buen uso del vocabulario			Buen uso del imperativo			Buen uso de las expresiones para hacer recomendaciones			Ortografía correcta			Organización lógica del texto			
Curso	Nº de alumno		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
11º I	2	Adriana Miranda			X			X		X			X				X	Muy bien
	5	Ana Gomes			X			X		X			X				X	Muy bien
	7	André Lemos			X			X			X		X				X	Muy bien
	8	Andreia Barros			X			X			X		X				X	Muy bien
	10	Catarina Faria		X				X		X				X		X		Bien
	11	Cátia Neves			X			X			X		X				X	Muy bien
	15	João Silva			X			X			X		X				X	Muy bien
	16	Luís Manco		X				X		X				X		X		Bien
	17	Márcia Martins			X			X		X			X				X	Muy bien
	18	Renata Alexandre			X			X			X		X				X	Muy bien
19	Teresa Lima			X			X		X			X				X	Muy bien	
11º J	1	Ana Baptista			X		X				X		X			X		Bien
	3	António Silva			X		X				X		X			X		Bien
	4	António Cantinha			X			X			X		X			X		Muy bien
	7	Catarina Peixoto			X		X				X		X			X		Bien
	8	Cátia Miranda			X			X			X		X			X		Muy bien
	11	Eduardo Simões		X				X		X				X		X		Bien
	12	Elisabete Carvalho			X			X			X		X			X		Muy bien
	17	Jéssica Filipe			X			X			X		X			X		Muy bien
	18	João Castro			X			X			X		X			X		Muy bien
	20	Maria Costa		X				X		X				X		X		Bien
			1: insuficiente			2: bien			3: muy bien									
Daniel Matias			X				X		X			X		X				Bien
Marta Santos				X		X				X		X		X				Bien
Ricardo Gonçalves					X			X		X			X				X	Muy bien



Reutilizar objetos es una de las formas de cuidar el medio ambiente. Leed este texto atentamente y veréis que se puede ser muy creativo a la hora de dar una nueva vida a los objetos que ya no tienen utilidad.

## CÓMO RECICLAR LOS OBJETOS COTIDIANOS

Manguitos, embudos... los objetos cotidianos se pueden reutilizar hasta límites insospechados.

¿Para qué sirve un estropajo viejo o un embudo que ya no usamos? Reciclar no sólo es tirar lo que no queremos al cubo de basura indicado, también es darle un nuevo sentido a aquellos objetos cotidianos que ya han cumplido su función.

La web [reubenmiller.typepad.com](http://reubenmiller.typepad.com) ofrece unas originales ideas para “devolver a la vida” a los utensilios que aparentemente no sirven ya para nada. Los embudos, por ejemplo, pueden servir de percheros, los matamoscas de filtro para el casco de la moto o los manguitos de nadar de los niños pueden hacer perfectamente la competencia a las lámparas chinas de papel.







Incluso el muelle de los alfileres para tender la ropa pueden hacer más llevadero comer con palillos chinos. ¿Y si quieres echar una siesta apoyado en el cristal mientras viajas en el autobús o montar en bicicleta descalzo? Esta web te da respuesta a estas y muchas preguntas más.

**Fuente:** *Cómo reciclar los objetos cotidianos*, disponible en: <http://www.abcdesevilla.es/20110224/sociedad/sevi-hacer-muelle-pinzas-para-201102241227.html>

1)

Estas ideas son fenomenales, ¿verdad? ¿Las habéis entendido? Seguid el ejemplo y relacionad las ideas que se proponen en el texto con las imágenes correspondientes.



 <p>Debes reutilizar gafas de natación si quieres echar una siesta apoyado en el cristal mientras viajas en el autobús.</p>	 <p>Si quieres _____ tienes que utilizar un _____.</p>
 <p>Si necesitas un _____ utiliza un _____.</p>	 <p>Para construir _____ puedes reaprovechar _____.</p>
 <p>Reaprovecha el _____ para _____.</p>	 <p>Para hacer un _____ hay que reutilizar un _____.</p>

Nombre: \_\_\_\_\_  
 Apellido: \_\_\_\_\_  
 Nº de alumno: \_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_  
 Curso: \_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

**¿Cómo autoevalúas tu relación con el aprendizaje de Español Lengua Extranjera?**

**Contesta a las siguientes preguntas eligiendo las más adecuadas de acuerdo con tu perfil de estudiante de ELE (Español Lengua Extranjera). Para cada pregunta, puedes seleccionar varias opciones y sugerir otras que no forman parte de este cuestionario.**

**I – Tus motivaciones para aprender el español**

**He decidido estudiar el español porque:**

- a) es una lengua importante para mi futuro profesional.
- b) me gusta este idioma.
- c) me encantan las culturas de los países hispanoamericanos.
- d) pretendo viajar por lo tanto será útil ser capaz de hablar en español puesto que es una de las lenguas más habladas en el mundo.
- e) quiero comunicarme con mis amigos / familiares hispanoamericanos.
- f) tengo planes para vivir en España o en un país de habla hispana.
- g) me voy de Erasmus / voy a realizar un intercambio escolar.
- h) considero importante ser capaz de hablar diversos idiomas.
- i) quiero ampliar mi cultura general.
- j) otras razones: \_\_\_\_\_

**II – Tus objetivos**

**Este año me he planteado algunos objetivos para aprender mejor el español:**

- a) ser capaz de mantener una conversación fluida en contextos de comunicación variados.
- b) ser capaz de expresar mis opiniones, necesidades y preferencias.
- c) ser capaz de escribir adecuadamente en español.
- d) ampliar mi vocabulario en relación a diversos temas.
- e) ser capaz de aplicar correctamente las reglas gramaticales.
- f) mejorar mi capacidad para entender a hablantes nativos.
- g) ser capaz de leer diferentes tipos de textos.
- h) mejorar mi pronunciación.
- i) profundizar mi conocimiento respecto a la cultura hispanoamericana.
- j) participar activamente en las actividades de clase.
- k) contribuir para un ambiente de clase armonioso para favorecer mi aprendizaje y el de los demás.
- l) dedicarme al estudio del español para superar dificultades y consolidar conocimientos.
- m) otros: \_\_\_\_\_

**III – Tus estrategias**

**Para lograr mis objetivos voy a tener que:**

- a) utilizar ejemplos, sinónimos, gestos, pedir aclaraciones al interlocutor para superar bloqueos en las actividades orales.
- b) buscar ocasiones para hablar en español.
- c) escribir cartas, mensajes, textos de opinión, correos electrónicos, etc., revisando siempre lo que he escrito para detectar incorrecciones.
- d) seleccionar el uso / registro de lengua adecuados en función del tipo de comunicación escrita u oral.
- e) hacer una lista del vocabulario nuevo organizándolo por temas.
- f) buscar el significado de palabras desconocidas anotando su significado en mi cuaderno.
- g) practicar el uso de la gramática a través de ejercicios u otras actividades.
- h) tomar notas en clase, consultar regularmente mis apuntes y las fichas facilitadas por los profesores.
- i) deducir significados de palabras a partir del contexto de textos escritos o auditivos.

- j) utilizo mis conocimientos previos sobre los temas para comprender información de textos escritos o auditivos.
- k) ver películas hispanoamericanas, escuchar radio, ver programas de televisión, etc.
- l) leer periódicos, libros de autores hispanoamericanos, cómics en español, etc.
- m) practicar los sonidos que me resultan más difíciles, escuchándolos y repitiéndolos varias veces.
- n) familiarizarme con la historia de España, su cultura, sus valores, las características de la gente, buscando datos en Internet, yendo a la biblioteca, consultando enciclopedias, preguntando a los profesores, etc.
- o) intentar comprender la cultura hispanoamericana, aceptar sus especificidades y superar los prejuicios que tengo respecto a ella.
- p) fijarme atentamente en las instrucciones de cada actividad para poder llevarlas a cabo de forma apropiada.
- q) planificar mi trabajo en clase de acuerdo con el tiempo límite que me dan los profesores para realizar cada actividad.
- r) organizar y actualizar mi material de estudio (cuaderno, libro de texto, fichas, carpeta de español en el ordenador, etc.)
- s) aprender a utilizar estrategias de aprendizaje porque no sé cómo estudiar.
- t) otras: \_\_\_\_\_

#### IV – Tu actitud en clase de ELE

##### En clase de ELE:

- a) cuando tengo dudas, las aclaro con los profesores o utilizo los recursos disponibles en clase (diccionarios, cuaderno de español, libro de texto, gramática, Internet, etc.).
- b) comparto / expongo voluntariamente el resultado de mi trabajo en clase.
- c) reacciono positivamente ante los desafíos que me son propuestos.
- d) intento superar mi timidez o ansiedad para hablar en español y adopto el idioma para comunicarme en clase.
- e) acepto el error como parte de mi aprendizaje.
- f) no suelo tomar la palabra porque el miedo de errar me paraliza, me inhibe.
- g) contribuyo a un ambiente de clase armonioso escuchando atentamente al profesor, respetando el turno de habla de los compañeros, participando activa y adecuadamente en todas las actividades propuestas.
- h) otras: \_\_\_\_\_

#### V – Tu participación en las actividades en pareja y en grupo

##### Autoevalúa tu manera de actuar:

- a) acepto mi papel en el grupo.
- b) coopero con los compañeros para llevar a cabo las actividades propuestas.
- c) intercambio información, conocimientos, explicaciones, opiniones.
- d) corrijo a los compañeros y les explico por qué han errado.
- e) pido ayuda a los compañeros en caso de duda.
- f) acepto las críticas de los compañeros y actúo en consecuencia.
- g) intento que todos los miembros del grupo participen en la actividad.
- h) no impongo mi punto de vista y valoro las opiniones de los otros miembros del grupo.
- i) controlo el nivel de ruido para no perturbar / comprometer el trabajo de los demás.
- j) otras: \_\_\_\_\_

**Agradezco tu colaboración y ¡te deseo un buen comienzo de curso!**

**Unidad Didáctica:** ¡Únete a la Cruz Roja Juventud y promueve hábitos de vida saludables!  
**Ficha de trabajo:** Estrategias para realizar la actividad de comprensión audiovisual

Nombre: \_\_\_\_\_ Apellido: \_\_\_\_\_

**A lo largo de esta unidad didáctica, te pediré que selecciones estrategias antes de realizar algunas actividades. El objetivo es ayudarte a reflexionar sobre la manera cómo aprendes para que seas cada vez más autónomo en tu aprendizaje del español.**

**I) Vas a realizar una actividad de comprensión audiovisual en la que necesitas comprender información específica. Señala con una equis las estrategias que te parezcan más adecuadas para realizarla con éxito.**

1	Comprender el objetivo de la actividad.	
2	Organizarme para cumplir el plazo dado para realizar la actividad.	
3	Activar los conocimientos que tengo sobre el tema para preparar la comprensión.	
4	Leer atentamente las preguntas de los ejercicios.	
5	Tomar notas mientras veo y escucho el vídeo.	
6	Apoyarme en los movimientos, gestos del interlocutor para deducir significados.	
7	Deducir el significado de palabras desconocidas por el contexto.	
8	Comprender las ideas principales del mensaje audiovisual.	
9	Recordar palabras, frases e ideas para analizarlas a continuación.	
10	Seleccionar la información pertinente en función de los ejercicios pedidos.	
11	Captar el tono del discurso (humor, sarcasmo, agresividad).	
12	Formular hipótesis que reflejen mi interpretación del mensaje audiovisual.	
13	Reajustar mis hipótesis si mi interpretación no está correcta.	

**II) Tras realizar la actividad...**

- 1) Concluyo que seleccioné las estrategias adecuadas para llevar a cabo la actividad con éxito.
- 2) Concluyo que no fue pertinente seleccionar las estrategias número \_\_\_\_\_ y que me habría resultado útil seleccionar las estrategias número \_\_\_\_\_.

Fuentes: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, disponible en:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf);  
Plan Curricular del Instituto Cervantes, disponible en:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)





MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
Y FORMACIÓN PROFESIONAL  
ESCOLA SECUNDARIA EÇA DE QUEIRÓS

## Escola Secundária Eça de Queirós

Año lectivo 2012/2013

Unidad Didáctica: ¡Únete a la Cruz Roja Juventud y promueve hábitos de vida saludables!

Ficha de trabajo: Estrategias para realizar la actividad de interacción oral

## Anexo 15

Nombre: \_\_\_\_\_ Apellido: \_\_\_\_\_

I) Vas a realizar una actividad de interacción oral en la que necesitas mantener una conversación en español con tu compañero. Señala con una equis las estrategias que te parezcan más adecuadas para realizarla con éxito.

1	Comprender el objetivo de la actividad.	
2	Organizarme para cumplir el plazo dado para realizar la actividad.	
3	Activar los conocimientos que tengo sobre el tema para preparar la conversación.	
4	Localizar modelos de frases que me ayuden a expresar lo que quiero.	
5	Pedir aclaraciones al interlocutor cuando no se lo entiendo.	
6	Pedir al interlocutor que repita la información cuando no la he entendido.	
7	Utilizar otras palabras, expresiones si mi interlocutor no entiende lo que digo.	
8	Emplear otras palabras, sinónimos, ejemplos, gestos cuando no me acuerdo de la palabra que quiero decir.	
9	Tomar y dar el turno de palabra.	
10	Cooperar con el compañero para desarrollar la conversación.	
11	Autocorregirme.	
12	Aceptar el error como parte de mi aprendizaje.	
13	Intentar superar timidez y bloqueos para comunicarme en español.	

### II) Tras realizar la actividad...

- 1) Concluyo que seleccioné las estrategias adecuadas para llevar a cabo la actividad con éxito.
- 2) Concluyo que no era pertinente seleccionar las estrategias número \_\_\_\_\_.
- 3) Concluyo que me habría resultado útil seleccionar las estrategias número \_\_\_\_\_.

Fuentes: *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, disponible en:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf);  
*Plan Curricular del Instituto Cervantes*, disponible en:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)



## Escola Secundária Eça de Queirós

**Año lectivo 2012/2013**

**Unidad Didáctica:** ¡Únete a la Cruz Roja Juventud y promueve hábitos de vida saludables!

**Ficha de trabajo:** Estrategias para realizar la actividad de comprensión lectora

## Anexo 16

Nombre: \_\_\_\_\_ Apellido: \_\_\_\_\_

**I) Vas a realizar una actividad de comprensión lectora en la que necesitas comprender la información global del mensaje escrito para contestar oralmente a preguntas de comprensión. Señala con una equis las estrategias que te parezcan más adecuadas para realizarla con éxito.**

1	Comprender el objetivo de la actividad.	
2	Organizarme para cumplir el plazo dado para realizar la actividad.	
3	Utilizar mis conocimientos previos sobre el tema para comprender el texto.	
4	Captar la intención comunicativa del texto a partir del título y de la estructura.	
5	Deducir el significado de palabras desconocidas por el contexto.	
6	Traducir frases o expresiones al portugués para comprender su significado en español.	
7	Distinguir la información principal de la secundaria.	
8	Captar las ideas principales del mensaje escrito.	
9	Centrarme en la información específica del texto.	
10	Resumir el texto.	
11	Tomar notas al lado de los párrafos del texto.	
12	Subrayar las ideas principales del texto.	
13	Subrayar las ideas secundarias del texto.	

### II) Tras realizar la actividad...

- 1) Concluyo que seleccioné las estrategias adecuadas para llevar a cabo la actividad con éxito.
- 2) Concluyo que no era pertinente seleccionar las estrategias número \_\_\_\_\_.
- 3) Concluyo que me habría resultado útil seleccionar las estrategias número \_\_\_\_\_.

Fuentes: *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf);  
*Plan Curricular del Instituto Cervantes*, disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)

**Unidad Didáctica:** ¡Únete a la Cruz Roja Juventud y promueve hábitos de vida saludables!

**Ficha de trabajo:** Estrategias para realizar la actividad de expresión escrita

Nombre: \_\_\_\_\_ Apellido: \_\_\_\_\_

**I) Vas a realizar una actividad de expresión escrita para hacer recomendaciones sobre hábitos de vida saludables. Señala con una equis las estrategias que te parezcan más adecuadas para realizarla con éxito.**

1	Comprender el objetivo de la actividad.	
2	Organizarme para cumplir el plazo dado para realizar la actividad.	
3	Activar los conocimientos que tengo sobre el tema para preparar la actividad.	
4	Localizar recursos que me puedan ayudar (diccionarios, fichas informativas y de trabajo, cuaderno/libro de español, ayuda de los compañeros, de la profesora...).	
5	Explotar y organizar ideas y decidir su secuencia.	
6	Articular de forma coherente lo que quiero expresar.	
7	Hacer un borrador.	
8	Reajustar el contenido de lo que quiero expresar en función de los recursos de que dispongo.	
9	Adecuar el mensaje al destinatario.	
10	Utilizar los nuevos contenidos que aprendí creando un puente con mis conocimientos previos.	
11	Autocorregirme.	
12	Revisar el producto final y compararlo con el borrador.	
13	Hacer una lectura final del texto.	

**II) Tras realizar la actividad...**

- 1) Concluyo que seleccioné las estrategias adecuadas para llevar a cabo la actividad con éxito.
- 2) Concluyo que no era pertinente seleccionar las estrategias número \_\_\_\_\_.
- 3) Concluyo que me habría resultado útil seleccionar las estrategias número \_\_\_\_\_.

Fuentes: *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf);  
*Plan Curricular del Instituto Cervantes*, disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)

Cruz Roja Juventud está promoviendo una campaña cuyo título es: *¿Estás ON?*

¿Qué os sugiere ese título? ¿Sobre qué podrá incidir esta campaña?

Cruz Roja Juventud (CRJ), desde su Programa de Promoción y Educación para la Salud, pone en marcha la campaña *¿Estás ON?* en el mes de octubre de 2012. El objetivo prioritario es sensibilizar, principalmente, a la población adolescente y joven sobre la importancia de mantener hábitos alimentarios y cotidianos saludables.

Cruz Roja Juventud:

[http://www.cruzrojajuventud.es/portal/page?\\_pageid=1139,32350584&\\_dad=portal30&\\_schema=PORTAL30](http://www.cruzrojajuventud.es/portal/page?_pageid=1139,32350584&_dad=portal30&_schema=PORTAL30)

Vais a ver y a escuchar tres videos que forman parte de la campaña *¿Estás ON?* de la Cruz Roja Juventud. Haremos tres audiciones de los videos: una primera para que toméis contacto con el formato, para que os familiaricéis con lo que se dice; una segunda audición para realizar los ejercicios y una tercera para que podáis comprobar vuestras respuestas. Para cada audición, tendréis que realizar ejercicios distintos, por lo tanto leed atentamente las pautas y las propuestas de cada uno.

### Video 1: ¡Mantén el equilibrio!

Lee las siguientes afirmaciones y contesta verdadero o falso. Corrige las falsas.

	Afirmaciones	V	F	Corrección
1	Tu organismo necesita agua y los cinco nutrientes básicos.			
2	Existen varios alimentos que contienen todos esos nutrientes.			
3	La base de tu dieta diaria debe estar formada por cereales, patatas y hortalizas, frutas y verdura, lácteos, aceite de oliva y grasas.			
4	La fibra es una aliada para prevenir enfermedades.			
5	Varias veces al día necesitas comer productos ricos en proteínas.			
6	¡Ojo! Consume las grasas de forma inmoderada.			

## Video 2: ¿Te cuidas?

Elige la opción correcta.

**1) Lávate las manos...**

- a) con agua antes de cocinar.
- b) con agua y jabón antes de tocar alimentos.
- c) siempre que tienes que tocar alimentos.

**2) Lava también los utensilios de cocina después de usarlos y...**

- a) los alimentos que vayas a consumir a continuación.
- b) los alimentos que vayas a consumir crudos.
- c) los alimentos que vas a cocinar.

**3) Lo más sano es hacer...**

- a) tres comidas al día.
- b) cuatro comidas al día.
- c) cinco comidas al día.

**4) La comida más importante es...**

- a) el desayuno.
- b) la cena.
- c) el almuerzo.

**5) La cena ha de ser ligera para...**

- a) evitar los insomnios.
- b) tener una fácil digestión.
- c) no tener pesadillas.

## Video 3: ¡Muévete!

Completa los huecos:

### ¡Muévete para estar ON!

El ejercicio \_\_\_\_\_ es fundamental para estar en forma. Eso no quiere decir que tengas que correr una maratón, solo tienes que evitar llevar una vida \_\_\_\_\_. Ejercita un poco tu \_\_\_\_\_, por ejemplo, a diaria puede ser de treinta minutos de ejercicio si vas andando a clase, al trabajo o sube \_\_\_\_\_ en vez de usar el ascensor. Practica algún \_\_\_\_\_ varias veces a la semana, si es en equipo, además de mantenerte en forma conocerás nuevas personas, verás como así amplias tus redes sociales y tu estado de \_\_\_\_\_ se volverá más alegre y optimista. Otra cosa, \_\_\_\_\_ menos tiempo a ver la tele o a pasar horas muertas frente al \_\_\_\_\_. Mantén tu cuerpo \_\_\_\_\_. Recuerda: ¡Muévete y haz deporte para estar ON!

¿Cuál es el modo verbal más utilizado en estas campañas? \_\_\_\_\_

Material de procedencia propia, vídeos disponibles en:

¡Mantén el equilibrio!: [http://www.youtube.com/watch?v=Ag2RQ4-HO\\_Y](http://www.youtube.com/watch?v=Ag2RQ4-HO_Y); ¿Te cuidas?: <http://www.youtube.com/watch?v=w33SnliBxH4&feature=youtu.be>;

¡Muévete!: <http://www.youtube.com/watch?v=dyE2StMPZUU&feature=youtu.be>



- Vais a ver y a escuchar una conversación entre 3 chicas del Instituto Miscelánea: Lorena, Natalia y Lucía. Intentad comprender lo que dicen eligiendo la opción correcta.
- Vais a escuchar el diálogo 3 veces:
  - 1) para tomar contacto con el vídeo, el contexto y los personajes.
  - 2) para resolver el ejercicio de escucha.
  - 3) para comprobar vuestras respuestas.

**Elige la opción correcta.**

**1) Lorena explica a Natalia que...**

- a) el verde es para el vidrio, el amarillo para los envases y el azul para los papeles.
- b) el amarillo es para el vidrio, el verde para los envases y el azul para los papeles.
- c) el verde es para el vidrio, el naranja para los envases y el azul para los papeles.

**2) Para Natalia cuidar el medio ambiente...**

- a) es fundamental.
- b) es un rollo.
- c) no es importante.

**3) La mascota de Natalia se llama...**

- a) Pepe.
- b) Lucifer.
- c) Angelote.

**4) La mascota de Lucía era...**

- a) un gatito.
- b) un perrito.
- c) un pajarito.

**5) El bosque que había frente a la casa de Lucía desapareció...**

- a) porque una empresa maderera lo taló para hacer papel.
- b) porque un tornado lo destruyó.
- c) porque una empresa maderera lo destruyó para hacer papel.

**6) Al final, Natalia...**

- a) no cambia de ideas respecto al reciclaje.
- b) cambia de ideas respecto al reciclaje.
- c) piensa que no puede hacer nada para cuidar el medio ambiente.

# 10 sitios que tienes que ver en Madrid

Madrid es la capital de España.	Número de habitantes: _____ Es la ciudad más _____ y _____ de España.
10) La Plaza Cibeles	¿Quién celebra sus victorias en esa Plaza? - -
9) La Catedral de la Almudena	¿Qué pareja se casó en esa Catedral?
8) El Templo de Debod	¿Qué país regaló ese Templo a España?
7) El Rastro de Madrid	¿Cuándo se celebra? - - ¿Dónde está situado?
6) La Gran Vía	¿Qué se puede encontrar en esa calle? - -
5) La Puerta del Sol	¿Por qué es conocido el Reloj de la Casa de Correos?
4) La Plaza Mayor	¿Dónde está situada?
3) El Parque del Retiro	Nombra dos distracciones del parque. ➤ ➤
2) El Palacio Real	¿Qué se puede visitar en ese lugar? ➤ ➤ ➤ ➤
1) El Museo del Prado	¿En qué año abrió sus puertas ese museo?

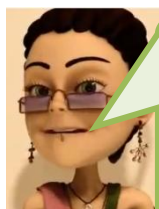
h. Modificación del clima atribuido directa o indirectamente a la actividad humana que altera la composición de la atmósfera mundial: \_\_\_\_\_

i. Daño o alteración de la pureza o del estado de algo, suciedad del aire, del agua o de otra cosa: \_\_\_\_\_

Definiciones disponibles en <http://www.rae.es/rae.html> y <http://clave.smdiccionarios.com/app.php>

**2) Basándote en la información del texto, contesta verdadero o falso y corrige las afirmaciones falsas.**

a	Los españoles consideran que el reciclaje es importante.	
b	Ecoembes y Ecovidrio son organizaciones españolas que lucran con la recuperación de los residuos de los contenedores amarillos, azules y verdes.	
c	Los españoles solo pueden reciclar durante cinco días por semana.	
d	En 2011, los españoles aportaron más residuos en el contenedor amarillo.	
e	El reciclaje de papel minimiza la contaminación del aire y del agua.	
f	España recicla tanto como Portugal y más que Francia.	
g	El reciclaje de residuos contribuye a que los vertederos estén cada vez más llenos.	
h	La separación de residuos favorece la reducción de emisión de gases de efecto invernadero.	
i	Se puede hacer un libro a partir de residuos depositados en el contenedor verde.	



Desde mi punto de vista es muy importante respetar el medio ambiente. Debemos hacer lo que podemos para reducir la contaminación y contribuir al reaprovechamiento de la basura que producimos. En mi opinión, el reciclaje es una forma sencilla y útil de proteger nuestro entorno. Por eso, creo que es fundamental sensibilizar a los demás sobre las ventajas del reciclaje puesto que con un pequeño gesto en el día a día podemos lograr cambios significativos que tendrán un gran impacto en el futuro de nuestro planeta.

**3) Subraya las expresiones que utilizó Lucía para expresar su opinión sobre el reciclaje.**

**3.1) ¿Qué otras expresiones puedes utilizar para dar tu opinión?**



**1) Selecciona las definiciones que se corresponden con las palabras del texto.**

<b>a) orilla</b> (línea 1) Definición nº: _____	<b>1)</b> Referido a una cantidad de dinero: gastarla con moderación para que dé más de sí.
<b>b) estirar</b> (línea 22) Definición nº: _____	<b>2)</b> Perteneciente o relativo a la calle, usado especialmente para referirse a lo que actúa, se mueve o existe en la calle.
<b>c) presupuesto</b> (línea 22) Definición nº: _____	<b>3)</b> Lugar escondido o aparte.
<b>d) arteria</b> (línea 49) Definición nº: _____	<b>4)</b> Límite de la tierra que la separa del mar, de un lago, de un río.
<b>e) callejeros</b> (línea 54) Definición nº: _____	<b>5)</b> Conjunto de vehículos de una empresa, país, etc.
<b>f) flota</b> (línea 67) Definición nº: _____	<b>6)</b> Calle principal, con mucho tráfico, en la que desembocan muchas otras calles.
<b>g) rincones</b> (línea 70) Definición nº: _____	<b>7)</b> Cantidad de dinero calculado para hacer frente a los gastos generales de la vida cotidiana, de un viaje.

Definiciones disponibles en <http://www.rae.es/rae.html> y <http://clave.smdiccionarios.com/app.php>

**2) Elige las afirmaciones que están de acuerdo con el texto.**

**a) Barcelona...**

- ☐ está situada en el interior de España.
- ☐ está situada al sur de España.
- ☐ está situada en la costa noreste de España.

**b) Para comer y dormir en Barcelona...**

- ☐ hay que tener un presupuesto alto porque los precios son muy caros.
- ☐ se puede encontrar lugares baratos para comer y dormir en cualquier parte de la ciudad.
- ☐ solo encuentras lugares baratos para comer y dormir en las afueras de la ciudad.

**c) Para disfrutar de Barcelona...**

- ☐ basta visitar algunos museos y pasear por las calles.
- ☐ puedes visitar museos, la Sagrada Familia, el Parque Güell, la Casa Baltó y también pasear por las Ramblas, los barrios y las playas.
- ☐ es imprescindible hacer la compra en las Ramblas.

**d) En Barcelona puedes hacer la compra...**

- ☐ el domingo por la tarde.
- ☐ el martes por la mañana.
- ☐ el viernes por las tres.

**e) Los autobuses de Barcelona...**

- ☐ circulan por todas las partes de la ciudad.
- ☐ solo realizan rutas turísticas.
- ☐ atraviesan la ciudad de forma rápida.

Material de procedencia propia

**Ahora que ya sabéis el contenedor que vais a construir, cada grupo deberá crear una etiqueta para pegar en su respectivo contenedor.**

Para crear vuestra etiqueta, escribid algunas líneas alusivas a vuestro contenedor en las cuales expliquéis vuestro punto de vista sobre el reciclaje de manera a sensibilizar a los demás sobre la importancia de separar los residuos.



---



---



---



---



---



---



---

Material de procedencia propia, imágenes extraídas de [http://www.youtube.com/watch?v=2KL\\_Gxxj5uY](http://www.youtube.com/watch?v=2KL_Gxxj5uY)

### **Pautas de la tarea final**

Cada grupo va a crear una guía turística de 5 ciudades españolas. En esa guía debéis colocar información pertinente para dar ganas a las personas de visitar la ciudad que os ha tocado. Los miembros del grupo tendrán que cooperar para decidir qué tipo de información (lugares de interés, transportes de la ciudad, monumentos, barrios, etc.) formará parte de su guía.

#### **Paso 1: Descubrir la ciudad**

- Se facilitará a cada grupo una tarjeta con palabras clave. Los grupos deberán buscar en Internet la ciudad con la que se relacionan esas palabras.

#### **Paso 2: Buscar la información**

- Cada grupo tendrá aproximadamente 20 minutos para hacer sus búsquedas y descubrir la información relevante a fin de crear una guía interesante y útil. Los miembros de cada grupo podrán registrar en una hoja o en sus cuadernos la información que consideran pertinente para utilizarla a continuación.

#### **Paso 3: Redactar la guía turística**

- Recogida toda la información, cada grupo creará su guía turística, seleccionando la información que considera relevante. Luego, podréis redactar vuestros textos para ilustrar lo que uno puede hacer y ver en cada ciudad. Además, tendréis que utilizar por lo menos 3 frases comparativas. Cada grupo tendrá aproximadamente de 25 minutos para hacer su respectiva guía.

#### **Paso 4: Presentar su guía turística**

- Cada grupo presentará oralmente su guía a los compañeros para que toda la clase pueda conocer distintas ciudades españolas.

**Unidad Didáctica:** ¡Únete a la Cruz Roja Juventud y promueve hábitos de vida saludables!

**Ficha de trabajo:** Actividad de interacción oral

**Situación 1**

**Alumno A**

Estás en el supermercado haciendo la compra y te encuentras con un amigo con el que no te cruzabas desde hace dos semanas.

- Salúdalo.
- Pregúntale cómo se siente.
- Pregúntale qué le pasa.
- Pregúntale desde hace cuánto tiempo está enfermo.
- Pregúntale cuáles son sus síntomas.
- Hazle recomendaciones para que lo pase mejor.
- Deséale que mejore pronto.

**Situación 1**

**Alumno B**

Estás en el supermercado haciendo la compra y te encuentras con un amigo con el que no te cruzabas desde hace dos semanas.

- Salúdalo.
- Dile cómo te sientes.
- Dile que tienes un refriado.
- Dile que estás enfermo desde hace dos días.
- Dile cuáles son tus síntomas.
- Pídele recomendaciones para que lo pases mejor.
- Agradécele por sus recomendaciones.

**Situación 2**

**Alumno A**

Estás preocupado porque hace tres días que tu compañero no asiste a las clases. Telefonéale para enterarte de lo que está ocurriendo.

- Salúdalo.
- Pregúntale cómo se siente.
- Pregúntale qué le pasa.
- Pregúntale desde hace cuánto tiempo está enfermo.
- Pregúntale cuáles son sus síntomas.
- Hazle recomendaciones para que lo pase mejor.
- Deséale que mejore pronto.

**Situación 2**

**Alumno B**

Hace tres días que no asistes a las clases porque estás enfermo. Un compañero preocupado te telefona para enterarse de lo que está ocurriendo.

- Salúdalo.
- Dile cómo te sientes.
- Dile que tienes una gripe.
- Dile que estás enfermo desde hace tres días.
- Dile cuáles son tus síntomas.
- Pídele recomendaciones para que lo pases mejor.
- Agradécele por sus recomendaciones.

**Situación 3**

**Alumno A**

Estás en un jardín pasando un rato con un grupo de amigos y de repente un compañero empieza a estornudar compulsivamente. Te acercas para saber si puedes ayudarlo. Acabada la crisis de estornudos:

- Pregúntale cómo se siente.
- Pregúntale qué le pasa.
- Pregúntale hace cuánto tiempo sufre de esa enfermedad.
- Pregúntale cuáles son sus síntomas.
- Hazle recomendaciones para que lo pase mejor.
- Deséale que mejore pronto.

**Situación 3**

**Alumno B**

Estás en un jardín pasando un rato con un grupo de amigos y de repente empiezas a estornudar compulsivamente. Un compañero se acerca para saber si puede ayudarte. Acabada la crisis de estornudos:

- Dile cómo te sientes.
- Dile que sufres de alergias.
- Dile que te diagnosticaron esta enfermedad hace dos años.
- Descríbele cuáles son tus síntomas.
- Pídele recomendaciones para que lo pases mejor.
- Agradécele por sus recomendaciones.

#### **Situación 4**

##### **Alumno A**

Te encuentras casualmente con un compañero en la calle y te parece que está muy pálido.

- Salúdalo.
- Pregúntale cómo se siente.
- Pregúntale qué le pasa.
- Pregúntale desde hace cuánto tiempo le diagnosticaron esa enfermedad.
- Pregúntale cuáles son sus síntomas.
- Hazle recomendaciones para que lo pase mejor.
- Deséale que mejore pronto.

#### **Situación 4**

##### **Alumno B**

Te encuentras casualmente con un compañero en la calle y le parece que estás muy pálido.

- Salúdalo.
- Dile cómo te sientes.
- Dile que tienes anemia.
- Dile que te diagnosticaron esta enfermedad hace un año.
- Dile cuáles son tus síntomas.
- Pídele recomendaciones para que lo pases mejor.
- Agradécele por sus recomendaciones.

#### **Situación 5**

##### **Alumno A**

Estás en la cola del cine y avistas a un amigo al que no veías desde hace un año. Notas que ha perdido peso y, preocupado, quieres saber lo que le pasó.

- Salúdalo.
- Pregúntale cómo se siente.
- Pregúntale qué le pasa.
- Pregúntale desde hace cuánto tiempo le diagnosticaron esa enfermedad.
- Pregúntale cuáles son sus síntomas.
- Hazle recomendaciones para que lo pase mejor.
- Deséale que mejore pronto.

#### **Situación 5**

##### **Alumno B**

Estás en la cola del cine y ves a un amigo al que no veías desde hace un año. Él nota que has perdido peso y, preocupado, quiere saber lo que te pasó.

- Salúdalo.
- Dile cómo te sientes.
- Dile que padeces de diabetes.
- Dile que te diagnosticaron esta enfermedad hace un año.
- Dile cuáles son tus síntomas.
- Pídele recomendaciones para que lo pases mejor.
- Agradécele por sus recomendaciones.

#### **Situación 6**

##### **Alumno A**

Un compañero faltó al examen y, preocupado, le telefoneas para saber qué pasó.

- Salúdalo.
- Pregúntale cómo se siente.
- Pregúntale qué le pasa.
- Pregúntale desde hace cuánto tiempo está enfermo.
- Pregúntale cuáles son sus síntomas.
- Hazle recomendaciones para que lo pase mejor.
- Deséale que mejore pronto.

#### **Situación 6**

##### **Alumno B**

Has faltado al examen y, preocupado, un compañero te telefonea para saber qué pasó.

- Salúdalo.
- Dile cómo te sientes.
- Dile que tienes varicela.
- Dile que estás enfermo hace dos días.
- Dile cuáles son tus síntomas.
- Pídele recomendaciones para que lo pases mejor.
- Agradécele por sus recomendaciones.

			Parámetros												Apreciación cualitativa
			Corrección gramatical			Fluidez			Pronunciación			Coherencia			
Curso	Nº de alumno	Nombre del alumno	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
9º A	1	Alexandre Sousa			X			X			X			X	Muy bien
	3	Ana Silva			X			X			X			X	Muy bien
	4	André Rodrigues		X			X				X			X	Muy bien
	5	Beatriz Freitas			X			X			X			X	Muy bien
	6	Beatriz Mões			X			X			X			X	Muy bien
	7	Carlos Duarte			X			X			X			X	Muy bien
	8	Catarina Ferreira			X			X			X			X	Muy bien
	11	Diogo Mendes			X			X			X			X	Muy bien
	13	Elisa Gilman			X			X			X			X	Muy bien
	14	Francisca Fontes		X				X			X			X	Muy bien
	17	Joana Lino			X			X			X			X	Muy bien
	18	Joana Mateus			X			X		X				X	Muy bien
	22	Mariana Moreira			X			X			X			X	Muy bien
	24	Nuno Campos			X			X			X			X	Muy bien
	25	Pedro Pereira			X			X		X				X	Muy bien

1: insuficiente

2: bien

3: muy bien